

В. І. МАЙКОВСЬКА

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ  
АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ  
ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ  
ОБСЛУГОВУВАННЯ**

Суми - 2019

УДК 005.336.2:64-057.2  
М14

*Рекомендовано до видання рішенням вченої ради  
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка,  
протокол № 2 від 30.09.2019 р.*

*Рекомендовано до видання рішенням вченої ради  
Харківського торговельно-економічного інституту  
Київського національного торговельно-економічного університету,  
протокол № 11 від 26.06.2019 р.*

**Рецензенти:** **Бойчук Ю. Д.,** доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди;  
**Нічуговська Л. І.,** доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та суспільних наук ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»,  
**Зігунов В.М.,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри туризму та готельно-ресторанного сервісу Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

**Науковий редактор:** **Семенов О.М.,** доктор педагогічних наук, професор Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

### **Майковська В. І.**

М14 Теоретико-методичні аспекти формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування : навчально-методичний посібник / В.І. Майковська; наук. ред. О.М. Семенов – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2019. – 226 с.

Навчальне видання підготовлено у відповідності до робочої програми навчальної дисципліни «Основи підприємництва». Містить методичні й психолого-педагогічні основи використання методу проектів і компетентісно-орієнтованих завдань у формуванні підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування, характеристику оціночних засобів і критерії оцінювання для визначення результатів навчання при впровадженні компетентісного підходу у вищій школі, а також банк матеріалів, рекомендованих до застосування при вивченні дисципліни «Основи підприємництва».

Посібник призначений викладачам і студентам, залученим до процесу професійної підготовки за спеціальностями 241 «Готельно-ресторанна справа» і 242 «Туризм».

**УДК 005.336.2:64-057.2**

© В.І. Майковська, 2019

© СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2019

## ЗМІСТ

|     |  |     |
|-----|--|-----|
|     | Вступ  | 4   |
| 1   | Теоретичні й методологічні аспекти формування компетентного фахівця  | 6   |
| 1.1 | Формування компетентності майбутніх фахівців в Україні як педагогічна проблема   | 6   |
| 1.2 | Засади класифікації компетенцій і компетентностей з метою їх формування й оцінювання   | 23  |
| 1.3 | Підприємницька компетентність – складова Рамкової програми оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя                      | 49  |
|     | Список використаних джерел   | 69  |
| 2   | Результати навчання і вимоги ринку праці   | 76  |
| 2.1 | Результати навчання як дескриптори сформованості компетентного фахівця   | 76  |
| 2.2 | Теоретико-методологічні засади формування компетентного фахівця сфери обслуговування   | 89  |
| 2.3 | Напрями і шляхи побудови технології формування фахівця сфери обслуговування на засадах компетентнісного підходу                                | 101 |
|     | Список використаних джерел   | 111 |
| 3   | Роль методу проектів в підготовці підприємливих фахівців   | 115 |
| 3.1 | Теоретичні основи використання методу проектів у підготовці компетентного фахівця  | 115 |
| 3.2 | Методичні підходи до організації проектної діяльності студентів  | 128 |
| 3.3 | Workshop як інструмент формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування                                       | 143 |
| 3.4 | Компетентнісно-орієнтовані завдання в системі формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування                | 153 |
|     | Список використаних джерел   | 158 |
| 4   | Теорія і практика оцінювання результатів навчання при формуванні підприємницької компетентності в межах дисципліни «Основи підприємництва»     | 162 |
| 4.1 | Принципи реалізації оціночної діяльності закладу вищої освіти  | 162 |
| 4.2 | Характеристика оціночних засобів   | 170 |
| 4.3 | Критерії оцінювання результатів навчання   | 179 |
|     | Список використаних джерел   | 189 |
| 5   | Банк матеріалів, рекомендованих до застосування в процесі формування підприємницької компетентності в межах дисципліни «Основи підприємництва» | 193 |

## ВСТУП

Початок ХХІ ст. характеризується стрімким переходом людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, коли прогрес кожної країни залежить передусім від наявності та дієвості інтелектуального потенціалу нації. У міжнародному змаганні успішно просувається вперед та країна, яка забезпечує розвиток насамперед інтелектуальної сфери діяльності своїх громадян. Головною передумовою соціально-економічного прогресу виступає індивідуальний розвиток особистості. Наука стає сферою, що продукує нові знання, а освіта – сферою, що олюднює ці знання, потребуючи вміння все життя набувати і застосовувати нові знання й актуалізуючи потребу в переході вищої освіти від кваліфікації до компетенцій та гарантуючи здатність знаходити оптимальні рішення в будь-яких життєвих ситуаціях. Відтак сучасна українська професійна освіта має бути націлена на забезпечення майбутніх фахівців технологіями прийняття рішень в умовах свободи вибору, на формування особистості, налаштованої на сприйняття змін як природної норми. Фахівці мають бути здатними до інноваційного типу власного життя й життєдіяльності. Отже, проблеми освіти в Україні є загальнонаціональними, стратегічними проблемами.

Надшвидкі цивілізаційні зміни початку ХХІ ст. ставлять перед закладами вищої освіти задачу формування у молоді адекватних цим процесам менталітету і культури господарської діяльності. Ринок праці вимагає від фахівця якісної підготовки до повноцінного виконання посадових обов'язків та прояву високої професійної компетентності як надважливої якості особистості. Випускник має винести зі стін навчального закладу високу культуру комунікабельності, уміння будувати міжособистісні стосунки, спілкуватися з будь-якою категорією людей, знаходити спільну мову в будь-якій ситуації, навички створення широкої мережі знайомств та їх ефективного використання. Ділова людина нового тисячоліття працює з партнерами, в групі, отже, у неї має бути добре розвинене відчуття команди, уміння керувати й підкорятися волі інших.

Іншою вимогою ринкового середовища до випускника вищої школи в ХХІ ст. є наявність прагнення досягти успіху, орієнтації на високі результати, перманентного бажання діяти й досягати мети. Дані риси базуються на таких психологічних якостях, як динамічність, витривалість, потяг до реалізації фізичної та психічної енергії, здатність витримувати довготривалі фізичні й нервові навантаження, здорова амбіційність як іманентна потреба постійно бути попереду, здобувати визнання, прагнути досконалості.

Нинішній спеціаліст має бути психологічно підготовленим до змагальності, здобування успіху в конкурентній боротьбі. У жорсткому, прагматичному ринковому середовищі в нагоді стануть енергійність, заповзятливість, наполегливість, послідовність, мужність.

Узагальнення означеного вище дозволяє констатувати, що в умовах сучасної ринкової економіки згідно з Рамковою програмою оновлених ключових компетентностей Європейського парламенту і Ради Європейського

Союзу від 17 січня 2018 р. майбутній фахівець сфери обслуговування має бути готовим до діяльності в умовах забезпечення всебічного та сталого розвитку, соціальної єдності й панування демократичної культури, а наявність перерахованих вище якостей та рис складає його підприємницьку компетентність і гарантує конкурентоспроможність на ринку праці.

*Метою даного видання є узагальнення теоретичного, методичного і практичного досвіду формування компетентного фахівця сфери обслуговування й оцінювання рівня його готовності до підприємницької діяльності та соціальної взаємодії в суспільстві XXI ст.*

Структура даного видання передбачає наявність п'яти розділів, в яких висвітлено засади використання інтерактивних технологій і методик, доцільних в процесі формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування. На особливу увагу заслуговує останній розділ з прикладами завдань.

Перший розділ навчально-методичного посібника розкриває теоретичні й методологічні аспекти формування компетентного фахівця. Другий розділ є узагальненням вимог до результатів навчання у вищій школі, висунутих сучасним ринком праці. Третій розділ знайомить з сутністю методу проектів, його роллю і особливостями застосування в підготовці підприємливих фахівців. Четвертий розділ присвячений теорії та практиці оцінювання результатів навчання при формуванні підприємницької компетентності в межах дисципліни «Основи підприємництва». В п'ятому розділі розміщені матеріали, рекомендовані до застосування в процесі формування підприємницької компетентності в межах дисципліни «Основи підприємництва».

Особливу увагу звертаємо на те, що автор не має на меті нав'язувати власні переконання щодо організації освітнього процесу в руслі компетентнісного підходу. Запропоновані матеріали пропонуються як базис для інновацій у формуванні й оцінюванні компетентності майбутніх фахівців.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ Й МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОГО ФАХІВЦЯ

#### **1.1 Формування компетентності майбутніх фахівців в Україні як педагогічна проблема**

Сучасний світ характеризується процесами глобалізації та інтернаціоналізації економіки, відкриттям кордонів, виникненням нових ринків, зростанням трудової міграції. Це утворює ключову роль освіти у піднесенні економічного та соціального добробуту. Інтеграційні освітні процеси, динамізм суспільного життя в умовах глобалізації зумовлюють пріоритетність завдань вищої школи щодо підготовки компетентного фахівця, який швидко адаптується до економічних, соціальних і культурних змін у глобалізованому світі [14].

Реалії сьогодення свідчать, що в Україні переосмислюються фундаментальні складові освіти: навчальні та науково-методичні засади, організаційна структура управління освітою тощо. Із прийняттям закону України «Про вищу освіту» значно підвищується роль якості та ефективності професійної підготовки фахівців [20]. Оновлення змісту навчання, критерії якого викладено в Національній доктрині розвитку освіти, є визначальними чинниками реформування освіти в Україні й приведення їх у відповідність з потребами суспільства та особистості.

Оновлення цілей і змісту освіти на основі компетентнісного підходу та особистісної орієнтації, урахування світового досвіду та принципів збалансованого розвитку є одним із основних завдань Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., в якій визначено головну мету вищої освіти – забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців; створення умов для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина; формування покоління, здатного навчатися впродовж усього життя; виховання та розвиток цінностей громадянського суспільства; плекання консолідації української нації, інтеграції України у європейський і світовий простір як процвітаючої та конкурентоспроможної держави [27]. Розбудова системи освіти та її докорінне реформування мають стати основою відтворення духовного й інтелектуального потенціалу народу.

В Україні на нормативно-законодавчому, теоретико-методологічному й організаційно-управлінському рівнях розпочався пошук шляхів якісної професійної підготовки на основі узагальнення підходів до її організації. В той же час гостро постала проблема формування професійної компетентності й розвитку особистості. Наразі вона знаходиться у центрі уваги психологів й педагогів та набула статусу принципу як одного з найважливіших методологічних принципів в науці. У світлі сучасних тенденцій та

методологічних основ наукового аналізу закладаються погляди на поняття професійної компетентності загалом й розвитку особистості зокрема. Аналіз сучасних філософських, соціологічних, психологічних і педагогічних поглядів на категорію «компетентність» дозволяє визначити її як процес закономірної зміни, що включає якісні та кількісні перетворення. Поняття професійної компетентності розглядається у контексті підструктури особистісного розвитку як процес закономірної зміни особистості в процесі власної професійної активності, що включає кількісні, якісні та структурні перетворення, які характеризують особистість як суб'єкт професійної діяльності [14].

Авторське бачення проблеми базується на інтерпретації результатів наукових праць А. Алексюка, В. Андрущенка, М. Віленського, О. Глузмана, Н. Дем'яненко, Н. Єфремової, С. Квартальнова, Г. Ковальчук, Г. Козлакової, Б. Корольова, К. Корсака, В. Кременя, В. Лунячека, В. Майбороди, В. Манька, Н. Ничкало, В. Радкевич, М. Степка, В. Стрельникова, О. Ярошенко та ін.

У педагогічній науці досліджуються різні аспекти компетентнісного підходу в освіті: розуміння поняття «професійна компетентність» як складного багатовимірного феномену (О. Дахін, Б. Ельконін, Дж. Равен, П. Третьяков, С. Шишов та ін.), розкриття змісту цього поняття (В. Бездухов, А. Маркова, С. Мишина, О. Правдіна та ін.), визначення рис компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців (С. Хазова), моделювання процесу формування професійної компетентності (В. Болотов, В. Введенський, В. Серіков та ін.), визначення основних видів професійної компетентності (І. Зимня, Г. Селевко, Т. Шамова, В. Ягупов та ін.), формування її різних видів у майбутніх фахівців та педагогів (В. Баркасі, Г. Данилова, С. Демченко, О. Дубасенюк, Г. Єльнікова, І. Єрмаков, О. Мармаза, Т. Мацевко, І. Міщенко, Н. Ничкало, В. Радкевич, В. Свистун, В. Семиченко, Т. Сорочан, В. Стрельников, Л. Троєльнікова, Л. Хоружа, Л. Шевчук, О. Юртаєва та ін.) і вдосконалення системи професійної освіти шляхом застосування компетентнісного підходу (В. Аніщенко, Т. Добуцько, А. Маркова, А. Тубельський та ін.). Окремі питання теорії й практики реалізації компетентнісного підходу, сутність понять «компетентність» і «компетенції» висвітлені в працях В. Байденка, Т. Волошиної, Л. Грень, І. Зязюна, В. Лугового, В. Саюк, О. Семеног, Ж. Таланової, О. Удовиченко та інших українських й іноземних дослідників. Стратегії впровадження досвіду зарубіжних країн щодо застосування компетентнісного підходу в освітню практику України стали предметом розгляду Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун. І. Секрет визначені підходи до становлення і розвитку компетентнісного підходу в країнах Європи. Дослідження зазначеної проблеми ґрунтується на вихідних теоретичних положеннях про формування життєвої компетентності (І. Єрмаков), самоосвітньої компетентності (Н. Бухлова, Л. Чернікова), ключової

компетентності (О. Савченко), загальнонавчальних компетентностей учнів (С. Трубачева) [37].

Питання компетентісно орієнтованої освіти досліджують фахівці ЮНЕСКО, ПРООН, Ради Європи, Організації економічного співробітництва та розвитку й інших міжнародних організацій. Компетентісний підхід покладено в основу «Європейської рамки ключових компетентностей для навчання протягом життя» («The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework»). В цих дослідженнях розвитку дістала ідея європейського виміру в освіті. Європейські цінності й світогляд розглядаються в них як ключові вимоги до освіти в Європі: повага і врахування громадянських прав і обов'язків; розширення світогляду і співпраці; європейське співробітництво; мережування і неперервне навчання в європейському контексті тощо.

Разом із тим аналіз теоретичних розробок науковців і практичний досвід свідчать, що формування компетентності майбутніх спеціалістів в Україні досі залишається педагогічною проблемою. В. Ягупов прямо вказує на неоднозначне і часто звужене розуміння змісту та смислового поля понять «компетентність» і «компетентісний підхід»:

- компетентісний підхід ототожнюється з оволодінням особою комплексом компетенцій;
- компетентісний підхід передбачає наявність комплексу вмінь особи розв'язувати певні проблеми;
- компетентність – це здатність особи до виконання практичних завдань на виробництві тощо [62].

Освіта є тим фактором, який зумовлює соціально-економічний розвиток держави. Економіка, ринок праці гостро потребують конкурентоспроможних фахівців, які здатні не тільки використовувати отримані знання, а й бути мобільними та пристосовуватися до змінних ринкових умов. Одним із найважливіших напрямів сучасної вищої освіти варто визначити компетентісну стратегію, пов'язану з перенесенням акцентів на формування професійної компетентності майбутніх фахівців [12].

Сучасним випускникам ВНЗ недостатньо володіти певним запасом знань і професійних вмінь. Для успішної особистісної та професійної самореалізації необхідні такі якості й здібності, які забезпечили б соціальну адаптованість та професійну мобільність. Професійна освіта повинна орієнтуватися на сучасний ринок праці, який ставить нові вимоги до фахівця. Випускники мають оперувати такими технологіями та знаннями, котрі задовольняють потреби інформаційного суспільства та сучасного виробництва [26].

Зазначимо, що орієнтація освітніх процесів на формування компетентностей розпочалася ще у минулому столітті (1960 - 1970 рр.) і пов'язана із введенням Д. Хаймсом у науковий апарат та розповсюдженням до використання категорії «компетенція» [27]. І хоча зародження «компетентісної» ідеї в педагогічній освіті відбувалося в останній чверті



XIX ст., компетентнісно орієнтована освіта (competence-based education) як інноваційний напрям почала формуватися у США у 70-х роках XX ст. [36].

На думку О. Локшиної, ідея компетентнісної освіти у процесі своєї еволюції в світовому просторі пройшла декілька концептуальних етапів [31]. Посилаючись на роботи американського вченого П. Хейджера, вона доводить, що на різних етапах її розвитку (60 – 70-ті рр.; 70 – 90-ті рр.; 90-ті рр. – до нашого часу) змінювались її філософські засади, які впливали на концептуальне бачення сутності компетентностей в освіті. Так, у 60 – 70-ті рр. XX ст. поширилось біхевіористичне трактування даного поняття, за якого компетентність розумілася як проста демонстрація діяльності. Саме біхевіористичне трактування, яке дозволяло розглядати процес навчання як зміни в поведінці учня, спричинені зовнішніми стимулами, було закладено в 60-х р. XX ст. у США як основу результативно або компетентнісно спрямованої освіти: вона характеризувалась детальним аналізом поведінкових аспектів професійних завдань та інструкціями щодо їх реалізації з відповідними інструментами оцінювання кожного етапу. Зазначена деталізація призводила до складнощів у розробленні цілісного змісту, що негативно впливало на розвиток самої ідеї компетентнісної освіти.

У 70-90-тих рр. XX ст. компетентності трактувались як навички загального характеру, які визначають характер майбутньої діяльності або обумовлюють успішне виконання певних дій. Даний етап слід розглядати як перехідний період від біхевіористських до конструктивістських засад: у Європі починається запровадження освітньої моделі на основі філософії конструктивізму. Відповідно до неї індивідууми конструюють власну реальність, яка базується на реаліях навколишнього середовища у взаємодії з іншими. На відміну від панівного до цього моменту біхевіористичного концепту «стимул – реакція» конструктивізм трактує навчання як процес, що не тільки додає нової інформації, але й реорганізує вже наявну для інтеграції нових елементів та побудови нових когнітивних структур і розміщення їх у пам'яті. Метою освіти в цьому контексті є створення умов для інтерпретації навколишнього світу за рахунок активної взаємодії з останнім на основі конструювання власної моделі знань. Як інструмент досягнення даної мети дослідники починають розглядати компетентності.

У 80-х роках минулого століття уряд Великобританії у зв'язку з дефіцитом кваліфікованої робочої сили й прагнучи підвищити конкурентоспроможність випускників вищих навчальних закладів на ринку праці, сформував новий підхід до професійної підготовки задля створення єдиної загальнонаціональної системи виробничих кваліфікацій. Дана реформа мала на меті створення моделі кваліфікацій на основі компетентності й сильно вплинула на розробку подібних моделей в інших країнах Співдружності націй і Європейського Союзу. Нові професійно-технічні кваліфікації, розроблені на основі даного підходу, ґрунтувались на професійних стандартах, які містили компетентності, виділені на основі функціонального аналізу праці у різних контекстах. Таким чином, професійні

стандарти визначили ключові ролі, які декомпозиувались у безліч компетентностей. Вони були поділені на субрівні, й для кожного субрівня визначені конкретні критерії роботи, які (на основі п'яти наборів пов'язаних компетенцій та компетентностей) сформували базу оцінювання з діапазоном індикаторів для тих, хто здійснює оцінювання: когнітивні – «офіційні знання» та «неофіційні знання», засновані на особистому досвіді (знають – що); підкріплені розумінням (знають – чому); є функціональними (навички або ноу-хау); мають особистісний характер («знають, як поводитися»); визначаються як відносно стійкі характеристики особистості, пов'язані з високо ефективним виконанням роботи. У 1986 р. у Великобританії концепція компетентісно орієнтованої освіти була взята за основу національної системи кваліфікаційних стандартів і позитивно схвалена керівництвом.

Від 1990-х рр. минулого століття компетентності розглядаються як такі, що обов'язково потребують елемента виконання і володіння індивідумом певними інтелектуальними, моральними та соціальними якостями. У доповіді Ж. Делора Міжнародній комісії ЮНЕСКО у 1996 р. «Освіта. Прихований скарб» сформульовано чотири принципи, на яких має будуватися освіта: навчитися жити, навчитися жити разом, навчитися отримувати знання, навчитися працювати [27].

У 1997 р. в межах статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої політики США і Канади було започатковано програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні і концептуальні засади», експертами якої виступали представники освіти, бізнесу, охорони здоров'я. Узагальнення досвіду багатьох країн у визначенні та доборі ключових компетентностей дозволило виокремити низку сприятливих умов для набуття особистісно необхідних компетентностей упродовж усього життя, серед яких – продуктивність і конкурентоспроможність на демократичних засадах суспільства [42]».

Запропоноване в європейському проєкті TUNING поняття компетенцій включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті) [71]. У формуванні компетенцій вирішальну роль відіграє не тільки зміст освіти, але й освітнє середовище вищого навчального закладу, особливості організації освітнього процесу, застосовувані освітні технології, включаючи технології організації самостійної роботи студентів, що підкреслює узагальнений, інтегральний характер поняття «компетенція» в порівнянні з поняттями «знання», «уміння», «навички».

А. Стеганцев пропонує таке визначення терміну «компетенція»: комплекс індивідуальних характеристик фахівця, необхідних і достатніх для ефективного і гарантованого виконання його професійної діяльності в заданих умовах і відповідно до заданого рівня якості [53].

В «Енциклопедії освіти» зазначено, що компетенції – це відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки того, хто навчається, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері; ця норма (вимога) є соціально закріпленим результатом [18].

Компетенція – це низка питань, з якими добре обізнана людина і має певний практичний досвід, а компетентність – це поєднання відповідних знань та здібностей у певній галузі, що дають змогу робити обґрунтовані висновки про цю галузь та вільно і активно здійснювати у ній діяльність [28].

За А. Хуторським освітні компетенції віддзеркалюють предметно-діяльнісну складову освіти й покликані забезпечити комплексне досягнення її цілей [58].

Термін «компетенція» включає в себе не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову сторони (результати навчання, знання, уміння, систему ціннісних орієнтацій). Компетенції повинні підкріплюватися особистісними якостями, що ще раз свідчить про системний характер їх формування [1]. У Національній рамці кваліфікацій вимоги до випускника ВНЗ наводяться у вигляді рівнів, які характеризуються переліком компетенцій як здатності до вирішення певної проблеми чи задачі соціальної діяльності. При цьому здатність розуміється як поєднання генетичної схильності особи (здібності) та набутої у процесі навчання і професійної підготовки спроможності (готовності) до певної продуктивної діяльності [14].

І. Зимня зазначає, що універсалізація перетворень у галузі освіти, забезпечення студентської й викладацької мобільності, міжнародне визнання ступенів освіти, уведення освітніх кредитів має на увазі певну термінологічну уніфікацію поняття компетентності [22].

Компетентність передбачає володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає її особистісне ставлення до предмета діяльності. Компетентна в конкретній галузі людина володіє певними знаннями та здібностями, які дозволяють їй обґрунтовано судити про цю галузь й ефективно діяти в ній [58].

Компетентність є актуальним проявом компетенції, а компетентнісний підхід в освіті характеризується посиленням як практичної, так і гуманістичної та соціальної спрямованості освітнього процесу [42].

За А. Хуторським компетентність – це володіння особою відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї й предмету діяльності [59].

Відповідно до Національного освітнього глосарію компетентнісний підхід (Competence-based approach) – це підхід до визначення результатів навчання, який базується на їх описі в термінах компетентностей. Він є ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та за своєю сутністю є студентоцентризованим [11].

Міжнародні організації (Комісія Ради Європи, ЮНЕСКО, Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти) у

своїх документах розглядають компетентність як здатність використовувати знання й вміння як у міжособистісних стосунках, так і в професійних ситуаціях, що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях; як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу [55]. Академік В. Луговий зазначає, що саме «здатність» є найбільш уживаним і ключовим словом для розуміння і визначення компетентностей [32]. Міжнародна комісія Ради Європи трактує компетентності як загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації [70].

У закордонних джерелах поняття «компетентність» означає сукупність знань, навичок, якостей, поведінки, ставлення і застосування їх у практиці професійної діяльності [66].

На думку французького дослідника Вівіан де Ландшеєр компетентність – це такий рівень навченості, який потрібен громадянам, щоб успішно функціонувати у суспільстві [29].

Н. Бібік обґрунтовує компетентність як реальні вимоги до засвоєння тими, хто навчається, сукупності знань, способів діяльності, досвіду відносин в певній сфері та якостей особистості, яка діє в соціумі [5].

Відомі науковці-педагоги запевняють, що: 1) компетентність є радикальним засобом модернізації освітнього процесу (Б. Ельконін) [8]; 2) компетентність – це володіння знаннями і уміннями, які дозволяють висловлювати професійно-грамотні судження, оцінки, думки (А. Бермус) [4]; 3) компетентність характеризується можливістю застосування здібностей в умовах, відмінних від тих, в яких вона виникла (В. Башев) [8]; 4) компетентність визначається як готовність фахівця включитися в певну діяльність (А. Аронов) чи як вимога підготовки до майбутньої професійної діяльності (П. Щедровицький) [8]. Загалом, компетентність – це володіння компетенцією, синтез когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду людини [43].

У Національній рамці кваліфікацій цей термін вживається у такому значенні: компетентність/компетентності – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості [39].

Поняття «компетентність» і «компетенція» перехреснюються з іншими психологічними, соціологічними, педагогічними поняттями і категоріями, які позначають можливості, здатності та готовність особи як фахівця до професійної діяльності. На думку І. Зимньої, є два варіанти тлумачення співвідношення цих понять: вони або ототожнюються, або диференціюються [22]. Більшість авторів під компетентністю розуміє загальну підготовленість, здатність і готовність особистості до дії в сфері професійної діяльності, які базуються на знаннях і досвіді, набутих в процесі навчання і виховання. В такому трактуванні компетентність орієнтує особу на власне становлення як суб'єкта життя, культури та професійної діяльності, сприяє активній інтеграції в суспільстві та засвоєнню багатогранної рольової палітри в

процесі життєдіяльності. Проте подібне розуміння унеможливило б застосування чітких критеріїв класифікації компетентностей та ускладнило оцінку рівня їх сформованості.

Погоджуючись з В. Ягуповим, ми визначаємо компетентність як підготовленість (теоретичну і практичну), здатність (інтелектуальну, діяльнісну та особистісну) та наявність позитивних ставлень і сформованих якостей особи (професійних, особистісних, психологічних тощо) щодо певного виду діяльності [62].

Узагальнення думок науковців щодо основних рис підготовки фахівця за умов впровадження компетентнісного підходу дозволяє виділити: загальну, соціальну та особистісну значущість знань, умінь, навичок, якостей та способів продуктивної діяльності; чітке визначення цілей професійно-особистісного розвитку, виражених у поведінкових та оцінювальних термінах; формування компетентностей як сукупності смислових орієнтацій, які ґрунтуються на осягненні національної та загальнолюдської культури; наявність чіткої системи критеріїв виміру рівня розвитку компетентностей, які можна обробляти за допомогою статистичних методів; надання педагогічної підтримки особистості майбутнього фахівця шляхом створення для неї «зони успіху»; індивідуалізацію вибору стратегії для досягнення мети; застосування засобів комплексної перевірки набутих знань, умінь та навичок і життєвого досвіду; інтегративну характеристику особистості, пов'язану з її здатністю удосконалювати набуті знання, уміння та способи діяльності в процесі соціалізації й накопичення досвіду життєдіяльності.

Для уникнення суб'єктивізму й невизначеності в розумінні змісту та смислового поля поняття «компетентність» на підставі робіт названих вище дослідників вважаємо за доцільне виокремити провідні характеристики компетентності:

- багатогранність (наявність різних її видів, кожен з яких характеризує якісний аспект опанування особою конкретним видом діяльності);
- багатокомпонентність (оскільки будь-яка компетентність складається з певної кількості компонентів – інтелектуальних, діяльнісних, мотиваційних тощо, без яких особа не може актуалізуватися в діяльності);
- багатовимірність (для діагностування рівня сформованості та розвиненості компетентності потрібна система критеріїв і показників оцінювання);
- надпредметність і міждисциплінарність (компетентність завжди демонструє інтегральний результат опанування особою освітньої програми, а не конкретно взятої навчальної дисципліни);
- різнофункціональність (компетентність надає особі можливості в процесі діяльності реалізувати багато функцій);

- суб'єктність (компетентність завжди конкретна щодо суб'єкта діяльності та рівня його професіоналізму, майстерності й індивідуального досвіду діяльності).

Об'єктивне усвідомлення призначення компетентнісного підходу в освіті та його методологічне обґрунтування дозволяє зробити певні висновки.

По-перше, поняття компетенцій і компетентності між собою логічно, змістовно і в смисловому значенні зумовлені, взаємопов'язані та безпосередньо корелюються між собою. Поняття «компетенція» є первісним, оскільки стосується конкретної особи як фахівця, що обіймає певну посаду із переліком функцій та повноважень, і не має якісної характеристики, оскільки не стосується цієї особи у відриві від посади і повноважень.

По-друге, загальна професійна підготовленість фахівця, актуалізація його професійної діяльності та практична реалізація ним своїх компетенцій на конкретній посаді визначається поняттям «компетентність», яка має якісну характеристику, що демонструє професіоналізм і майстерність на практиці.

По-третє, узагальнено основними складовими (компонентами) поняття «компетентність» є знання, навички, вміння, певні якості, ставлення до діяльності та мотивація до неї, здатність до соціального буття. При цьому є сенс говорити про мінімальну компетентність як особливий рівень знань, навичок, умінь, здатностей і певних якостей та ставлень особи, які їй потрібні як соціальному суб'єкту для повноцінного існування в суспільстві [29].

На підставі сказаного вище можна стверджувати, що поняття «професійна компетентність» характеризує якісний рівень підготовленості певної особи до обіймання нею певної посади. Він набувається в процесі отримання професійної освіти та стосується конкретної особи як майбутнього суб'єкта професійної діяльності. Відтак, процес професійної підготовки має бути відкорельованим щодо майбутніх компетенцій в розрізі посад, оскільки саме в такому випадку професійна підготовка буде мати компетентнісний характер. При цьому рівень професійної компетентності може бути діагностований.

Професійна компетентність спеціаліста є тим, що дозволяє йому задовольняти свої особисті потреби на основі професійної діяльності в умовах конкуренції з іншими претендентами за пропозиції ринку праці. Вища міра прояву професійної компетентності визначається можливостями випускників впливати на ринок праці, зокрема за рахунок демонстрації компетенцій при виконанні конкретних робіт і плануванні роботи команди, у тому числі за рахунок організації власного бізнесу [39].

Формування професійних компетентностей у випускників є складною багатоаспектною науково-методичною проблемою. Будь-який із наявних теоретичних підходів до організації освітнього процесу є засобом досягнення бажаного рівня тільки стосовно конкретної компоненти цієї складної системи, в той час як компетентнісний підхід дозволяє вирішувати означену проблему комплексно.

Вимоги до компетентності за окремо взятим фахом формують еталонні критерії для оцінки результатів навчання у формі професійних та кваліфікаційних стандартів. Ці результати, у свою чергу, є базою для розробки навчальних планів, програм навчальних дисциплін, контрольно-оцінного інструментарію, підбору методик і технологій навчання та, у кінцевому підсумку, для визначення необхідних людських, фінансових і матеріальних ресурсів для створення освітянського продукту [27].

На думку А. Хуторського, професійна компетентність являє собою сукупність ключових, базових та спеціальних компетентностей, які є ієрархічними рівнями і виявляються в усіх компонентах самої структури професійної компетентності: професійно-діяльнісному, комунікативному й особистісному [58].

В своїх дослідженнях В. Ягупов на основі врахування провідних видів діяльності особи протягом життя та її професійної діяльності, а також беручи до уваги мінімальну кількість теоретичних і практичних знань, навичок, умінь, здатностей, певних особистісних та інших якостей, необхідних для соціального, професійного та фахового буття особи, класифікує компетентності на три види, чітко розмежовуючи поняття «професійна компетентність» і «фахова компетентність».

Перший: ключові компетентності як необхідні особі для буття особи в соціумі, набуття нею освіти та активної діяльності в суспільстві в ролі соціального суб'єкта. Посилаючись на І. Зимню, В. Ягупов стверджує, що це ті узагальнено представлені основні компетентності, які забезпечують нормальну життєдіяльність людини в соціумі [22]. В. Ягупов визначає їх як базові, оскільки вони забезпечують, з одного боку, соціальну суб'єктність особи, тобто її соціальне буття, а з іншого – опанування та реалізацію особою інших видів компетентності як суб'єкта професійної та фахової діяльності. В основі цього твердження – досвід польських науковців, які виокремлюють п'ять ключових компетентностей особи: навчальну, комунікативну, соціальну, діяльнісну та комп'ютерну [62]. В той же час І. Зимня виділяє такі ключові компетентності, як компетентність щодо здоров'язбереження, саморозвитку, інтеграції знань, соціальної взаємодії, спілкування, рішення задач, а також предметно-діялісна компетентність й інформаційно-технологічна [22].

Другий: професійна компетентність як необхідні для професійного буття особи в ролі професійного суб'єкта. Їх багато через розмаїття напрямів підготовки спеціалістів в українській державі. Так, І. Гушлевська наголошує, що поняття «професійна компетентність» фахівця є одним з найуживаніших нових понять, що з'явилися в педагогічній науці та освітній практиці [15]. На думку польського науковця В. Фурманека, компетентною є та особа, яка до певних видів діяльності має відповідну підготовку, а професійно компетентною – така особа, яка має відповідну професійну підготовку [65]. Відтак, погоджуючись з В. Ягуповим, можна констатувати, що професійна компетентність є складним інтегральним психологічним, професійним,

фаховим і суб'єктним утворенням, яке формується в процесі набуття професійної освіти, актуалізується, розвивається і вдосконалюється в процесі практичної професійної діяльності особи як її суб'єкта, а ефективність її здійснення суттєво залежить від теоретичної, практичної та психологічної підготовленості до неї, здатності та готовності до її здійснення, наявності суб'єктних, професійно важливих та індивідуально-психічних якостей фахівця, сприйняття ним цілей, цінностей, змісту, результатів та особливостей цієї діяльності [62].

Сказане вище дозволяє виділити характерні ознаки професійної компетентності:

1) багатofункціональність, оскільки набуття професійної компетентності дозволяє розв'язувати різноманітні проблеми в професійній діяльності та повсякденному житті;

2) метаосвітність, тобто професійна компетентність є надпредметною й міждисциплінарною і може реалізовуватися в різних ситуаціях професійної діяльності та повсякденного життя;

3) інтелектоємність в тому сенсі, що професійна компетентність передбачає наявність загального, професійного та фахового видів інтелекту, абстрактного та практичного мислення, професійної саморефлексії та самоідентифікації випускника з конкретною професійною діяльністю, його об'єктивного самооцінювання у цій діяльності;

4) багатовимірність, бо професійна компетентність включає різноманітні розумові процеси та явища: аналітичні, синтетичні, просторові, комунікативні, діяльнісні, а також наявність здорового глузду, професійних відчуттів, здатність до ноу-хау.

Третій: фахова компетентність необхідна особі для її фахового буття як суб'єкта фаху. Спираючись на Словник іншомовних слів, можна ототожнити поняття «фах» із близькими за змістом поняттями «спеціальність» або «професія» [51]. Спеціальність конкретизує вузьке і менш стійке коло робіт у межах однієї базової професії та може поділятися на підтипи чи групи споріднених спеціальностей. Український варіант дефініцій «професія», «спеціальність» може бути доповнений близьким терміном «фах». За Новим тлумачним словником української мови «фах» – це вид занять, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним засобом до існування. Це професія, спеціальність, кваліфікація, що є основним засобом до існування. Це справа, в якій хтось виявляє велике вміння, майстерність, хист [41].

Викладене вище дозволяє побудувати таку логічну послідовність в розумінні даних понять: праця – професія – спеціальність – фах. Фахівцем можна вважати того, хто досконало володіє якимсь фахом, має високу кваліфікацію, глибокі знання в певній галузі; це людина, яка зробила певне заняття своєю професією.

У психолого-педагогічній літературі поняття «фахова компетентність» застосовується вкрай рідко через відсутність трактування даної дефініції в



законодавчих документах з питань освіти. Проте дослідники звертаються до неї у своїх роботах, намагаючись окреслити її сутність. Так, В. Свистун, досліджуючи підготовку майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності, виокремлює в структурі управлінської компетентності фахову компетентність як її компонент. А. Чемерис обґрунтувала групову фахову компетентність органів державного управління та місцевого самоврядування, А. Воєвода – фахову компетентність майбутнього учителя математики. В їх роботах мають місце такі трактування поняття «фахова компетентність»:

- підготовленість до виконання трудової діяльності за конкретною спеціалізацією в межах певної спеціальності [36].
- набір фахових знань персоналу організації, необхідних для вирішення соціально-економічних, політичних, екологічних, культурологічних, правових та інших проблем у межах поставлених перед організацією цілей [61];
- системна властивість особистості, що виявляється у володінні фаховими компетенціями, в умінні застосовувати набуті знання та вміння в професійній діяльності, здатності досягати значимих результатів в організації процесу [13].

Таким чином, є підстави стверджувати, що фахова компетентність існує у межах певної професії. Характерними ознаками фахової компетентності є такі:

1) це інтегральна якість фахівця, яка проявляється в його загальній здатності здійснювати фахову діяльність і демонструє готовність до цього. На філософському рівні фахова компетентність є: міждисциплінарною (за сферою наукового прояву); діяльнісною (за об'єктом впливу); системною, інтегральною, комплексною (за типом організації);

2) це певна замкнута система, оскільки належить до конкретного фахового простору;

3) вона має діяльнісний характер прояву в процесі професійної діяльності фахівця;

4) вона має суб'єктний характер прояву, оскільки характеризує ступінь підготовленості фахівця як суб'єкта професійного буття до фахової діяльності. Це активна суб'єктна позиція, що дозволяє фахівцю усвідомлювати свої посадові компетенції й реалізовувати їх;

5) вона має індивідуальний характер прояву та демонструє здатність і готовність працювати на певній посаді кваліфіковано, здійснюючи свою фахову діяльність згідно з посадовими обов'язками. Це здатність до здійснення практичної діяльності в типових фахових ситуаціях, що характеризує сформованість певного фахового потенціалу, який може бути перенесений на інші професійні сфери;

6) вона має часовий вимір прояву, оскільки є динамічною і постійною за своїм характером.

В структурі професійної компетентності В. Ягунов виділяє такі компоненти:

1) професійна позиція фахівця – система сформованих настанов, ціннісних орієнтацій, мотиваційних ставлень, суб'єктивних оцінок внутрішнього та оточуючого досвіду, реальності й перспектив, а також власні домагання фахівця, які визначають характер його діяльності, поведінки, спілкування, місце і роль у професійній діяльності та повсякденному житті. Професійна позиція фахівця може бути визначена як ціннісно-мотиваційний компонент;

2) система професійних теоретичних і практичних знань – системне психічне утворення, яке формує загальний і професійний інтелект, забезпечує теоретичну загальнонаукову, професійну та фахову підготовленість фахівця до професійної діяльності Система професійних теоретичних і практичних знань може бути визначена як когнітивний компонент;

3) система практичних навичок, умінь і здатностей – психічне утворення, яке формує практичну підготовленість фахівця до професійної діяльності. Система практичних навичок, умінь і здатностей може бути визначена як праксеологічний компонент;

4) професійно важливі якості – стійке поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки фахівця, які зумовлюють неповторність та індивідуальний стиль його професійної діяльності;

5) професійна суб'єктність фахівця – її основними показниками є професійна свідомість і самосвідомість, професійна рефлексія та саморефлексія, професійна «Я» - концепція. Професійна суб'єктність фахівця може бути визначена як суб'єктний компонент [62].

Більшість дослідників у структурі професійної компетентності виокремлюють:

- спеціальний компонент – володіння на досить високому рівні власне професійною діяльністю; здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальний компонент – спроможність до спільної (групової, кооперативної) професійної діяльності, співробітництва, прийнятих у межах даної професії прийомів спілкування; усвідомлення соціальної відповідальності за результати своєї професійної праці;
- особистісний компонент – володіння прийомами особистісного самовираження, саморозвитку та засобами протистояння професійним деформаціям особистості;
- індивідуальний компонент – володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності у межах професії; готовність до професійного зростання; вміння раціонально, без перевантажень організувати свою працю [27].

В структурі фахової компетентності В. Ягупов вважає за доцільне виділити такі компоненти.

Перший: ціннісно-мотиваційний компонент, який характеризується позитивним ставленням до фаху, що знаходить своє відображення у

внутрішній вмотивованості особи до своєї фахової діяльності, показниками чого є фахові інтереси (до фаху та технологій); фахові потреби (в набутті фахової освіти; в отриманні роботи за фахом; у професійному становленні як фахівця); фахові мотиви (набуття фахової освіти; отримання роботи за фахом); фахові цінності (бажання стати фахівцем профілю конкретного спрямування; зацікавленість в розвитку конкретної галузі); фахове ставлення (позитивне ставлення до фаху).

Другий: когнітивний компонент, який виражає інтелектуальну сферу фахівця, його обізнаність у певній сфері, наявність у нього системи визначених теоретичних і практичних знань. Показниками є загальні, професійні та фахові знання, вміння і здатності.

Третій: праксеологічний компонент, який відображає наявність фахового досвіду, культури та стилю фахової діяльності. Це практична здатність успішно реалізовувати свої посадові компетенції у процесі професійної діяльності на реально діючих підприємствах. Показники – вміння, здатності, досвід і культура фахової діяльності.

Четвертий: суть суб'єктного компонента полягає в усвідомленні себе суб'єктом конкретної фахової діяльності і наявності позитивного ставлення до себе як до професіонала. Основними показниками є: професійна самооцінка; професійна свідомість і самосвідомість; професійна «Я» - концепція; професійна саморефлексія; професійна суб'єктність.

П'ятий: професійно важливі якості – це ті якості фахівця, які ефективно впливають на успішність його фахової діяльності, сприяють самоактуалізації та самореалізації як фахівця [62].

В умовах глобалізації проблема підготовки конкурентоспроможного персоналу набула міжнародного значення. Вона є визначальною в діяльності ЮНЕСКО, Європейського фонду освіти та Європейського центру розвитку професійної освіти і навчання CEDEFOP [54]. Саме тому одним із першочергових завдань системи національної професійної освіти є підготовка фахівця, високий рівень конкурентоспроможності якого забезпечує професійна компетентність.

Відповідно до сучасних вимог щодо змісту й рівня професійної підготовки випускника вищого навчального закладу, він повинен: уміти застосовувати у професійній діяльності набуті знання; бути ознайомленим із основними законодавчими документами, які стосуються системи освіти щодо прав й обов'язків суб'єктів навчально-виховного процесу, та з фаховими і галузевими документами; розуміти концептуальні основи навчальних дисциплін, їх місце в загальній системі знань і цінностей та професійній підготовці; володіти знаннями, достатніми для аналітичного процесу, що відповідає вимогам сучасного інформаційного суспільства; володіти методами наукових досліджень, навичками проведення діагностичних вимірів; бути здатним враховувати особистісні, вікові та психологічні особливості кожної людини [12].

Відтак важливими завданнями процесу підготовки до професійної діяльності є:

- формування основ світоглядних позицій;
- формування гуманістичної спрямованості професійної діяльності;
- професійний розвиток майбутніх фахівців;
- усвідомлення загальнокультурного значення освітнього процесу;
- усвідомлення освіти як механізму формування духовного світу людини.

В даному контексті В. Лозовецька розглядає професійну компетентність як результат інтеграції навчання і виробництва на основі дослідно-пошукової діяльності майбутніх фахівців [30].

Компетентнісний підхід передбачає зміщення акценту з накопичування майбутнім фахівцем нормативно визначених знань, умінь та навичок на формування його здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності [27].

Застосування компетентнісного підходу у системі освіти країн Європейського Союзу зумовлено такими чинниками, як: перехід до інформаційного суспільства, де основною одиницею є не лише інформація, а вміння оперувати нею, застосовувати її для власного розвитку; запровадження більш високих стандартів як в освіті, так і у всіх інших сферах життя; відкриття кордонів між країнами та інтеграція освітніх систем до світового освітнього простору.

В умовах сучасної міграції в рамках не тільки країни, а й регіонів виникає необхідність швидкої адаптації для отримання навчання та роботи, що спонукають суспільство до необхідних змін; потреба у нових компонентах знань, необхідних для успішного життя в суспільстві. Набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти [42].

Не можна не погодитись із В. Байденко, яка зазначає, що компетентнісний підхід базується на виділенні компетенцій, котрі не заперечують знання, уміння та навички (тріада «З – У – Н»), але принципово відрізняються від них, зокрема:

- від знань – існуванням у вигляді діяльності, а не лише у вигляді інформації про неї;
- від умінь – переносом на різні об'єкти впливу;
- від навичок – усвідомленістю, яка дозволяє людині діяти навіть у нестандартному оточенні [3].

Саме компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми із переважною трансляцією знань і формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетентностей, що означають потенціал, здатність випускника вищого навчального закладу до стійкої життєдіяльності в умовах сучасного

багатофакторного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційного й комунікаційно насиченого простору.

М. Холстед і Т. Орджі акцентують увагу на тому, що раніше метою іспитів у Кембриджському університеті була перевірка розвитку знань і вмінь, а зараз – усвідомлення, що загальна освіта повинна бути доповнена формуванням ключових компетентностей, і саме вони враховуються під час вступу до Кембриджського університету. Завдання університету не лише в тому, щоб дати студентам знання, але і в тому, щоб підвищити рівень їх компетентності [57].

І. Секрет зазначає, що впровадження компетентнісного підходу у Франції почалося ще у 80-х і набуло свого розвитку у 90-х роках двадцятого століття, пройшовши декілька стадій: виникнення самої ідеї в організаціях; розробка інструментарію для практиків і консультантів; формування концептуального уявлення про компетентності, а також підходів до їх формування і оцінювання. Становлення компетентнісного підходу в освіті Франції пов'язане з необхідністю розробки моделей компетентнісної освіти на базі актуальних для підприємств знань, функціональних і поведінкових характеристик. У системі освіти Німеччини моделі компетентнісної освіти розроблялись на базі професійно-технічних дій фахівця, його особистісних та соціальних компетенцій. У Нідерландах компетентнісний підхід ґрунтується на необхідності вивчення взаємозв'язку між різними типами навчального середовища, розуміння студентами процесу навчання та сутності результатів навчання у термінах навчальної діяльності на основі тестування [50].

Таким чином, упровадження компетентнісного підходу в освіту країн-членів Європейського Союзу передбачає, що знання в ХХІ ст. повинні мати практичне спрямування й відповідати чотирьом складовим: знати «що» (фактичний кодифікований обсяг знань, який може бути трансльованим в процесі навчання); знати «чому» (наукове розуміння світу і знання впливу науки на розвиток людства); знати «як» (здатність виконувати відповідні завдання); знати «хто» (усвідомлення того, які люди «знають що», «знають чому», «знають як» [47].

Аналіз підходів до вивчення компетентності в освіті країн Європейського Союзу дозволив І. Секрет дійти висновку, що компетентність характеризується особистісною спрямованістю і реалізується у таких категоріях, як «самосприймання та самовизначення особистості», «особистість – суспільство», «особистість – діяльність». Професійна компетентність повинна формуватись як процесуально, так і результативно (під час виконання навчальної діяльності, а також в результаті співпраці викладача і студента). Спрямованість на професійну компетентність як мету та результату навчальної діяльності потребує перегляду змісту й технологій професійної підготовки в розрізі навчальних дисциплін, які виступають засобами формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Інтеграція освітнього простору Європи має на меті не тільки впровадження

єдиних умов та вимог до підготовки фахівців, але й спробу створення єдиної наукової та методологічної бази для їх реалізації [50].

Саме тому С. Хазова пропонує якість підготовки майбутнього фахівця визначати за такими критеріями:

- відповідність рівня компетентності фахівця нормативним вимогам;
- відповідність рівня компетентності фахівця характеру майбутньої професійної діяльності;
- відповідність рівня компетентності фахівця вимогам конкретного працедавця;
- відповідність рівня компетентності фахівця прихованим вимогам [57].

Значна частина науковців на сторінках своїх досліджень наполегливо висловлює думку про необхідність визначити, відібрати та ґрунтовно ідентифікувати набір компетентностей, які є базовими (ключовими) і сприяють досягненню успіхів у житті. Ці закиди науковців узагальнені в «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей ціложиттєвої освіти» як Рамковій програмі оновлених ключових компетентностей, схвалених 17 січня 2018 р. Як ключові визначено компетентності, необхідні всім людям у мінливому і тісно взаємопов'язаному світі для підвищення особистого потенціалу, розширення можливостей працевлаштування, соціальної інтеграції та активного громадянства. Такі компетентності розвиваються в процесі навчання протягом усього життя шляхом формального, неформального та інформального навчання. Серед них: грамотність; мовна і математична компетентності; компетентність у науках, технологіях й інженерії; цифрова компетентність; особистісна та соціальна компетентності; навчальна і громадянська компетентності; компетентність культурної обізнаності та самовираження; підприємницька компетентність. При цьому підприємницька компетентність (Entrepreneurship competence) до переліку ключових введена вперше й в редакції 2006 р. була відсутня [36].

В українському освітньому просторі питання впровадження компетентнісного підходу стало особливо актуальним в останні десять років. Актуальність упровадження в освітню практику України компетентнісного підходу, на думку І. Бургун, зумовлена зовнішніми і внутрішніми чинниками [10]. До зовнішніх чинників автор відносить, по-перше, стрімкий соціальний, технологічний і політичний розвиток світу, який вимагає від випускника української школи володіння певними якостями і вміннями (бути гнучким, мобільним, уміти презентувати себе на ринку праці; використовувати знання як інструмент для розв'язання життєвих проблем; ухвалювати нестандартні рішення й нести за них відповідальність; володіти комунікативною культурою, уміти працювати в команді; знаходити вихід з будь-яких конфліктних ситуацій; уміти здобувати, аналізувати інформацію та застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення; бути здатним до численних альтернатив, які пропонує сучасне життя). По-друге,

як зовнішній чинник автор виділяє включення України до Болонського процесу, оскільки Болонська угода передбачала розробку і прийняття загальноєвропейських кваліфікаційних стандартів, в основі яких покладено компетентнісний підхід. По-третє, з точки зору автора зовнішнім чинником є загальна комп'ютеризація: людина потребує навичок критичного мислення з метою розумного використання інформації та контролювання її потоку.

До внутрішніх чинників І. Бургун відносить кризу в ХХІ ст. знаннєвої парадигми освіти, яка зумовлена змінами феномену знання і його зв'язком із суспільною практикою (орієнтована тільки на здобуття знань, така модель навчання недостатньо враховує діяльнісний, ціннісно-мотиваційний та емоційний аспекти навчально-пізнавальної діяльності), а також втратою актуальності потреби перевантажувати пам'ять [10].

Потреба у формуванні компетентностей зумовлена переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, в умовах якого пріоритетним вважається не просте накопичення майбутніми фахівцями знань, умінь та навичок, а володіння навичками пошуку інформації, здатності до самоосвіти протягом всього життя і професійної діяльності та необхідністю бути конкурентоспроможним. Це вимагає від вищої школи функції надання майбутнім фахівцям елементарних можливостей інтегруватися в різних умовах соціуму, активно діяти і самовдосконалюватися.

Враховуючи наведену думку Б. Ельконіна про те, що компетентність є радикальним засобом модернізації освітнього процесу, слід зазначити, що цінністю навчання при впровадженні компетентнісного підходу є не засвоєння суми відомостей, а формування умінь, які б дозволяли визначати цілі, приймати рішення і діяти як в типових, так і нестандартних ситуаціях. Реалізація цілей компетентнісного підходу робить своєчасною проблему поетапного формування компетенцій і оцінювання рівнів їх сформованості, а також створення у ВНЗ інноваційної контрольної-оцінної системи. Контроль результатів навчання у формі компетенцій сприяє розвитку самостійності, мотивації та здатності до планування кар'єри [37].

Як зазначає В. Байденко, оскільки компетентнісна модель підготовки фахівців орієнтована на сферу професійної діяльності та менш жорстко прив'язана до конкретного об'єкта і предмета праці, компетентнісний підхід передбачає перехід від оцінки знань до оцінки компетентностей [3].

Створення у закладі вищої освіти інноваційної контрольної-оцінної системи вимагає розробки критеріїв і показників як сукупності ознак, на підставі яких може здійснюватись оцінка умов, процесу і результату певного виду діяльності залежно від поставлених цілей [9].

## **1.2. Засади класифікації компетенцій і компетентностей з метою їх формування й оцінювання**

Зародження «компетентнісної» ідеї в світовій освіті розпочалося в останній чверті ХІХ ст. й продовжувалося до кінця ХХ ст. На початку

XXI ст. ця ідея розглядається як підхід в підготовці фахівця упродовж всього життя, що об'єктивно пов'язано із сучасним розвитком суспільства, яке супроводжується цивілізаційними викликами, спричиненими глобалізацією, технологічною революцією, динамікою сучасного життя. Громадяни країн постійно розвиваються, удосконалюючи професійні та людські якості.

Нині компетентнісний підхід вважається ключовою інноваційною ідеєю сучасної освіти, оскільки його філософія є ширшою від філософії панівного до цього моменту підходу до формулювання «ЗУН – Знання, Уміння та Навички»: останні не інтегруються в певні цілісні результати, якими на початку нового тисячоліття стали культура, технології, програми розвитку, стратегії діяльності тощо [33].

Компетентність – це орієнтація освіти на вихід («output»). Дискусії з цього приводу того, чи потрібно інтегративну сутність результатів освіти на будь-якому рівні пов'язувати лише з поняттям «компетентність» (в той час, як є й інші, не менш ґрунтовні поняття: «освіченість», «майстерність», «професіоналізм», «культурний капітал» тощо), точаться до цього часу в контексті пошуків найбільш прийнятної моделі в кожній країні для її національної освіти.

В Україні з точки зору даної проблеми є три групи поглядів учених, викладачів, керівників освіти, дослідників. За першого з них компетентнісний підхід розглядається як певна модна тенденція в освіті. Представники цієї точки зору вважають, що терміни «компетенція» і «компетентність» є даниною європейським стандартам і можуть бути замінені більш прийнятними і зрозумілими «рівень підготовленості випускника», «навчальні вміння» тощо.

Представники другої точки зору вважають, що компетентнісний підхід не є абсолютно новим для вітчизняної освіти: її орієнтація на спеціальні та комплексні способи навчальної діяльності вже була описана в роботах М. Скаткіна, І. Лернера, В. Краєвського, М. Щедровицького та ін. Втрата пострадянської освіти призвела до спрощення розроблених цими дослідниками концепцій, тому вони втратили своє методологічне значення, що й сформувало потребу в новому описі якості освіти в межах компетентнісного підходу.

Представники третьої точки зору вважають компетентнісний підхід однією з основ оновлення освіти й схильні стверджувати, що його впровадження означає інноваційний напрям розвитку (модернізації) освіти та підсилює її актуальність, адже поняття «компетенція» і «компетентність» можуть широко використовуватися для опису життєдіяльності людини і означають високу якість її професійної діяльності [24].

Так, Г. Селевко стверджує, що компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій [48].



І. Бургун зазначає, що основна особливість компетентнісного підходу порівняно з традиційним, полягає в зміщенні акценту з нагромадження нормативно визначених знань, умінь та навичок до формування й розвитку в людини здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики. На думку дослідниці, компетентнісний підхід не заперечує ролі знань, умінь та навичок, але він акцентує увагу на готовності людини використовувати отримані знання для розв'язання проблем, що виникають у реальному житті. За компетентнісної парадигми навчання запитання «Що?» та «Чому?» замінюються на «Навіщо?» та «Як?», до того ж застосування знань і вмінь не обмежується навчальними ситуаціями, а відбувається в життєвих ситуаціях чи наближених до життєвих. Якщо за некомпетентнісного підходу основним результатом навчання є знання, уміння й навички, то за компетентнісного – осмислений досвід діяльності. В першому варіанті процес навчання як провідний принцип передбачає покладання на власну пам'ять, в другому – на свою самостійність. І за традиційного, і за компетентнісного підходів до навчання кінцевим результатом освіти є розвиток певних особистісних якостей, проте різниця полягає в шляхах їх формування: за традиційного підходу досягнення результатів відбувається за рахунок набуття необхідних знань, за компетентнісного – за рахунок формування досвіду самостійного розв'язання проблем [10].

Саме тому застосування компетентнісного підходу розглядається як шлях підвищення ефективності професійної підготовки. Очевидним є той факт, що його запровадження має спиратися на нове теоретико-методологічне підґрунтя, оскільки компетентність не може генеруватися у процесі традиційного навчання на предметно-змістовному рівні.

У педагогічній як вітчизняній, так і зарубіжній літературі, на жаль, констатується відсутність єдиного розуміння значення базових положень і понять компетентнісного підходу та їх взаємозалежності. Серед найбільш вживаних класифікацій компетентностей у дослідників даної проблеми зустрічається виділення: соціальних, мотиваційних, функціональних (О. Овчарук); ключових (Н. Бібік, О. Пометун, О. Локшина); надпредметних, загально-предметних, соціально-предметних (О. Крисан); пізнавальної діяльності, діяльності з використанням інформаційних технологій (І. Зимня); ціннісно-сміслових, загальнокультурних, навчально-пізнавальних, інформаційних, комунікативних, соціально-трудова, компетентностей особистісного самовдосконалення (А. Хуторський); компетентностей у сфері самостійної діяльності, у сфері соціально-трудова діяльності, у побутовій сфері, у культурно-дозвілєвій сфері (С. Шишов, В. Кальней); інформаційної, соціально-психологічної, громадянської, комунікативної, методологічної, життєвої, професійної, психологічної, рефлексивної компетентності (І. Єрмаков); предметних, соціальних, особистісних компетентностей (С. Трубачева) тощо [37].

У системі сертифікації, розробленій OCR (екзаменаційною комісією Оксфорда – Кембриджа), виділяються компетентності декількох рівнів, які необхідно враховувати при підготовці висококваліфікованого фахівця незалежно від його професійної спрямованості: комунікація; операції з числами; інформаційні технології; робота з людьми; удосконалення здібностей до навчання і підвищення результативності; вирішення проблем; розвиток особистісних компетенцій [42].

Звертаємо увагу на те, що вище було з'ясовано принципову різницю між поняттями «компетенція» і «компетентність» в українській та російських мовах. Узагальнено основними складовими (компонентами) цих понять є знання, навички, вміння, певні якості, ставлення до діяльності та мотивація до неї, здатність людини до соціального буття. Проте поняття «компетентність» вживається як якісна характеристика особи, а поняття «компетенція» стосується конкретної особи лише як фахівця, що обіймає певну посаду із переліком функцій та повноважень, і не стосується цієї особи у відриві від посади і повноважень. В той же час в англійській мові обидві дефініції мають однакову форму «competence» і не передбачають даного смислового розмежування. Тому надалі виключно стосовно іноземних дослідників та інформаційних джерел буде вживатись поняття «компетенція» як перший варіант перекладу англійського поняття «competence», при цьому дефініція «компетенція» буде розумітись тотожною дефініції «компетентність».

Л. Спенсер і С. Спенсер за джерелами походження визначили п'ять типів компетенцій:

Перший: мотиви (те, про що людина думає або чого хоче, що викликає дію. Мотиви націлюють та спрямовують поведінку на певні дії).

Другий: психофізіологічні особливості або властивості (фізичні характеристики та відповідні реакції на ситуації або інформацію).

Третій: «Я» - концепція (установки, цінності або образ «Я» - людини).

Четвертий: знання (інформація, якою володіє людина у певних змістових сферах).

П'ятий: навички (здатність виконувати визначене фізичне і розумове завдання) [52].

Виокремлення та визначення компетенцій як підґрунтя для набуття компетентності дозволяє ідентифікувати три основні види компетенцій:

- знаннєві – у формі наявних знань;
- вміннєві – у формі наявних умінь (навичок);
- поведінкові – у формі наявних мотивів, психофізіологічних якостей, цінностей, установок.

Виокремлення та визначення компетенцій як підґрунтя для набуття компетентності беззаперечно веде до зміни кінцевих результатів освітнього процесу. Відтак від моделі «ЗУН – Знання, Уміння та Навички» сучасна освіта переходить до моделі «ЗВУ – Знання, Вміння та Установки», де

останні символізують увесь спектр поведінкових компетенцій (мотиви, риси, цінності, установки).

Л. Спенсер і С. Спенсер підкреслюють той факт, що знанняві та вмінняві компетенції є «поверховими характеристиками людини» та є видимими, тоді як поведінкові (мотиви, психофізіологічні якості та «Я» - концепція) є прихованими, «глибшими», оскільки розташовані «у самій серцевині особистості» [52]. Важливо підкреслити, що при запровадженні компетентнісного підходу в освіту відбулося не просто визнання та виведення на один рівень зі знаннями і вміннями поведінкових компетенцій особистості, а саме визнання поведінкових компетенцій як визначальних для забезпечення ефективного використання набутих знань і вмінь.

Запропоноване в європейському проекті TUNING поняття компетентностей крім навичок включає знання і розуміння (теоретичне знання академічної сфери, здатність знати і розуміти), знання як діяти (практичне і оперативне застосування знань в конкретних ситуаціях), знання як бути (цінності як невід'ємна складова способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті). На підставі цього компетентності можуть поділятися на компетентності, що відносяться до предметної області (відображають специфіку галузі навчання) й універсальні (загальні).

Необхідні для ефективної роботи компетентності включають в себе концептуальні (когнітивні та мета-компетентності) і операційні (функціональні й соціальні). Когнітивні компетентності, що включають офіційні та неофіційні знання, засновані на досвіді й підкріплені розумінням. Мета-компетентності по своїй суті є здатністю справлятися з невпевненістю, повчанням, критикою. Функціональні забезпечують наявність навичок, здатність продемонструвати, що людина спроможна зробити. Соціальні проявляються як особистісні (поведінкові) й визначаються як стійкі характеристики особистості та задають результати виконання роботи, а також етичні (особиста позиція, професійні цінності, здатність приймати рішення в проблемних ситуаціях). Знання (і розуміння) відносяться до когнітивних компетентностей, навички – до функціональних, інші є соціальними.

У більшості дослідницьких робіт компетентність трактується як інтегральна характеристика того, хто навчається, й відображає його здатність використовувати всю сукупність наявних знань, умінь, навичок, досвіду і особистісних якостей задля розв'язання проблеми. Оскільки реалізація компетентностей відбувається в процесі виконання різноманітних видів діяльності щодо вирішення теоретичних і практичних завдань, то в структуру компетентностей входять мотиваційна і емоційно-вольова компоненти. Важливою складовою компетентностей є досвід інтеграції в єдине ціле засвоєних людиною окремих дій, способів і прийомів вирішення завдань.

Оцінюватися компетентності можуть через спеціальні оціночні процедури, пов'язані з діяльністю. В той же час прояв або невияв компетентностей в кожній конкретній ситуації пов'язаний з мотивацією

людини до здійснення діяльності або дії. Тому компетентності є показником не результату діяльності, а самого її процесу: того, як людина здійснює діяльність.

**Таблиця 1.1 – Перелік компетенцій (за Дж. Равеном) [19]**

| № з/п | Назва компетенції   |
|-------|---|
| 1.    | Тенденція до більш чіткого розуміння цінностей та установок по відношенню до конкретної мети                      |
| 2.    | Тенденція контролювати власну діяльність  |
| 3.    | Залучення емоцій до процесу діяльності  |
| 4.    | Готовність та здатність навчатися самостійно  |
| 5.    | Пошук і використання зворотного зв'язку   |
| 6.    | Впевненість в собі  |
| 7.    | Самоконтроль  |
| 8.    | Адаптивність: відсутність почуття безпорадності   |
| 9.    | Схильність до роздумів про майбутнє: звичка до абстрагування  |
| 10.   | Увага до проблем, пов'язаних із досягненням поставлених цілей   |
| 11.   | Самостійність мислення, оригінальність  |
| 12.   | Критичне мислення   |
| 13.   | Готовність вирішувати складні питання   |
| 14.   | Готовність працювати над чим-небудь спірним і викликає занепокоєння   |
| 15.   | Дослідження навколишнього середовища для виявлення його можливостей та ресурсів (як матеріальних, так і людських) |
| 16.   | Готовність покладатися на суб'єктивні оцінки і йти на помірний ризик  |
| 17.   | Відсутність фаталізму   |
| 18.   | Готовність використовувати нові ідеї та інновації для досягнення мети   |
| 19.   | Знання того, як використовувати інновації   |
| 20.   | Впевненість в доброзичливому ставленні суспільства до інновацій   |
| 21.   | Установка на взаємний вииграш та широта перспектив  |
| 22.   | Наполегливість  |
| 23.   | Використання ресурсів   |
| 24.   | Довіра  |
| 25.   | Ставлення до правил як до вказівників бажаних способів поведінки  |
| 26.   | Здатність приймати рішення  |
| 27.   | Персональна відповідальність  |
| 26.   | Здатність до спільної роботи заради досягнення мети   |
| 29.   | Здатність спонукати інших людей працювати спільно заради досягнення поставленої мети                              |
| 30.   | Здатність слухати інших людей і брати до уваги те, що вони говорять   |
| 31.   | Прагнення до суб'єктивної оцінки особистісного потенціалу співробітників  |
| 32.   | Готовність дозволяти іншим людям приймати самостійні рішення  |
| 33.   | Здатність вирішувати конфлікти і пом'якшувати суперечності  |
| 34.   | Здатність ефективно працювати в якості підлеглого   |
| 35.   | Терпимість по відношенню до різних стилів життя оточуючих   |
| 36.   | Розуміння плюралістичної політики   |
| 37.   | Готовність займатися організаційним і громадським плануванням   |

Одним з найважливіших принципів навчання, що забезпечують його ефективність, є здійснення наступності на різних ступенях навчання та при

виборі форм і методів навчання. Рівні сформованості компетентностей повинні відповідати віку того, хто навчається, і ступеню його попередньої підготовки. Для кожного рівня необхідно задати показники освоєння компетентності на вході (якісна зміна в порівнянні з попереднім рівнем) і на виході (збільшення частки самостійності або ускладнення способу діяльності, володіння яким повинен продемонструвати студент).

Інша складність формування й оцінювання компетентностей полягає у відсутності їх єдиного узгодженого переліку. Поняття компетенції (на відміну від дефініції «компетентність») відсутнє в Законі України «Про освіту». Тому різними авторами наводяться різні класифікації компетенцій, складені для певних цілей. В першу чергу відзначимо широко відомий список Дж. Равена (табл. 1.1).

Існують й інші класифікації компетентностей. Найбільш поширеним є поділ на три групи:

- 1) ключові, що забезпечують життєдіяльність людини в соціумі (здоров'язбереження, саморозвиток, інтеграція знань, соціальна взаємодія, комунікація);
- 2) професійні та навчальні, важливі для виробничої й освітньої діяльності, що проявляються безпосередньо в цій діяльності (пізнавальна, предметно-діяльнісна, інформаційно-технологічна тощо);
- 3) соціальні, що забезпечують взаємодію в громадських й виробничих умовах (робота в команді, презентація своїх ідей, навички самоорганізації, гнучкість, толерантність, витривалість і цілеспрямованість).

Інший підхід застосовує І. Зимня, структуруючи основні види компетентностей у три групи, що відносяться:

- до самого себе як особистості і суб'єкта життєдіяльності;
- до взаємодії з іншими людьми;
- до діяльності в усіх її типах і формах [23].

До першої групи входять компетентності, що відносяться до самої людини як особистості, суб'єкту діяльності, спілкування:

- здоров'язбереження: знання і дотримання норм здорового способу життя; розуміння небезпеки куріння, алкоголізму, наркоманії, СНІДу; знання і дотримання правил особистої гігієни, побуту; фізична культура людини; свобода і відповідальність вибору способу життя;
- ціннісно-сміслова орієнтація, цінності: буття, сім'я та релігія, культура (живопис, література, мистецтво, музика) і наука; історія цивілізацій і власної країни, виробництва;
- інтеграція: структурування знань, ситуативно-адекватна актуалізація знань, прирощування накопичених знань;
- громадянськість: знання і дотримання прав і обов'язків громадянина; свобода і відповідальність, впевненість в собі, власна гідність, громадянський обов'язок; знання і гордість за символи держави (герб, прапор, гімн);

- самовдосконалення: саморегулювання, саморозвиток, особистісна і предметна рефлексія; сенс життя; професійний розвиток; мовний розвиток; оволодіння культурою рідної мови, володіння іноземною мовою.

Другу групу складають компетентності соціальної взаємодії:

- спілкування з окремою людиною, колективом і соціальною сферою, сім'єю, друзями, партнерами;
- погашення конфліктів: співпраця, толерантність, повага і прийняття інших людей (раса, національність, релігія, статус, роль, стать);
- соціальна мобільність, яка виявляється в різних формах: усній, письмовій, діалог, монолог, складання і сприйняття тексту; знання і дотримання традицій, ритуалу й етикету; кроскультурне спілкування; ділове листування; діловодство, бізнес-мова; іншомовне спілкування, комунікативні завдання, рівні впливу на реципієнта.

Компетентності діяльності людини відносяться до третьої групи:

- в пізнанні: постановка і рішення задач, нестандартні рішення, проблемні ситуації (їх створення і розв'язок); продуктивне і репродуктивне пізнання, дослідження, інтелектуальна діяльність;
- в різних видах, засобах і способах діяльності: гра, навчання, праця, моделювання, прогнозування, дослідження, планування, прогнозування, проектування тощо;
- в інформаційних технологіях: комп'ютерна грамотність (масмедійна, мультимедійна); володіння електронними засобами зв'язку та Інтернет; прийомами переробки й перетворення інформації (читання, конспектування).

Пошук єдності в класифікації компетентностей виявив відмінності в рангах компетентностей різних країн. Набори компетентностей характеризують взаємодію людини з соціумом, іншими людьми, самим собою. Вони формуються на різних стадіях навчання і отримання життєвого й виробничого досвіду та є універсальними. Предметні компетентності, що входять до складу універсальних, розглядаються як інтеграція знань, умінь і досвіду діяльності в конкретній предметній області. Універсальні компетентності широкого спектра використання називають ключовими (або базовими). Вони відтворюють взаємодію людини з основами сучасного наукового знання, принципами і закономірностями існування і розвитку багатьох предметів та явищ дійсності. Ці компетентності багатовимірні, оскільки включають пізнавальні, операційно-технологічні, емоційно-вольові та мотиваційні компоненти. До них відносять такі.

Загальнонаукова компетентність – це здатність використовувати в пізнавальній та професійній діяльності базові знання; удосконалювати і розвивати свій інтелектуальний та загальнокультурний рівень; здобувати нові знання, використовуючи сучасні освітні та інформаційні технології. За значущістю загальнонаукові компетентності змінюються залежно від змісту освіти й діляться на три рівні:

- метапредметні або ключові (для всіх навчальних дисциплін);
- міжпредметні (для циклу предметів або освітніх галузей);

- предметні (для конкретної навчальної дисципліни).

Метапредметні та міжпредметні компетентності пов'язані із засвоєнням гуманітарних цінностей, що визначають смисл освіти:

- 1) пізнання природничо-наукової та гуманітарної картин світу;
- 2) емоційно-образне і логічне сприйняття, переживання і освоєння цінностей духовно-моральної культури суспільства;
- 3) оволодіння способами індивідуально-творчого саморозвитку і самовизначення;
- 4) пошук і набуття свого «Я», смислів діяльності, життя, щастя;
- 5) накопичення досвіду реалізації моральних і громадянських позицій в спілкуванні, діяльності, в соціальному середовищі;
- 6) розвиток потреби в красі, волі, життєтворчості;
- 7) освоєння цінностей і законів громадянського суспільства, їх прийняття і дотримання;
- 8) освоєння цінностей здорового способу життя, розвиток потреби у зміцненні й збереженні здоров'я тощо.

Предметні компетентності деталізують два попередніх рівні компетентностей, мають конкретний опис і можливість формування в межах окремих навчальних дисциплін.

Для освоєння предметних та міжпредметних компетентностей виділяють загально-навчальні компетентності, які забезпечують розуміння загальної структури дисципліни й зв'язків між дисциплінами. Вони включають в себе:

- вміння логічно й послідовно представляти освоєне знання;
- отримувати нову інформацію і давати їй тлумачення;
- розуміти і використовувати методи критичного аналізу і розвитку теорій;
- правильно використовувати методи і техніки дисципліни;
- здатність оцінювати якість досліджень в конкретній галузі;
- розуміти результати експериментальних і спостережних способів перевірки наукових теорій.

Науково-дослідницька компетентність демонструє розвиток інтелектуальних характеристик наукового стилю мислення й діяльності; здійснення внутрішньо-наукового і методологічного синтезу в навчальному процесі; отримання, обробки, оформлення і презентації результатів науково-дослідної роботи у вигляді понять, законів, теорій; встановлення міждисциплінарних зв'язків, генералізацію ідей.

Інструментальна компетентність розуміється як здатність до використання в навчально-пізнавальній діяльності елементарних навичок роботи з текстовим матеріалом (першоджерел, навчально-методичної літератури тощо), тобто навичок роботи з інформацією; а також організаційні навички у навчальній діяльності: організацію і планування навчальної праці; інтелектуально-логічні здібності.

Компетентність співпраці передбачає вміння приймати рішення; встановлювати і підтримувати контакти; справлятися з різноманітністю думок і конфліктами; вести переговори; співпрацювати і працювати в команді.

Компетентність організаторської діяльності дозволяє організовувати свою роботу; брати на себе відповідальність; опановувати інструментарій моделювання; бути включеним в групу або співтовариство і зробити відповідний внесок; працювати в проекті.

Соціально-економічна компетентність формує здатність вибудовувати і реалізовувати перспективні лінії інтелектуального, культурного, морального, фізичного і професійного саморозвитку та самовдосконалення; толерантність; сприяє розвитку емоційних, мотиваційних, когнітивних і діяльнісних компонентів особистості студента; забезпечує вміння працювати самостійно та в колективі; здатність критично переосмислювати накопичений досвід; вести розрахунок бюджету та забезпечувати свою життєдіяльність.

Цивільно-правова компетентність дозволяє орієнтуватися в суспільстві, усвідомлюючи свої права і обов'язки.

Інформаційно-комунікативна компетентність розглядається як здатність вислуховувати і брати до уваги погляди інших людей; готовність до спільної навчальної діяльності, опосередкованої комп'ютерними комунікаціями й асинхронно-опосередкованими формами взаємодії; як діалогове спілкування і управління ним за допомогою мережевих структур; навички створення «загального банку рішень», структурованого в віртуальному просторі; вміння дискутувати і захищати власну точку зору, розвивати дискусію з використанням інтернет-ресурсів; розуміти говорити, читати і писати на декількох мовах; читати графіки, діаграми і таблиці з даними; має адресний характер оформлення власних думок.

Загальнопрофесійна компетентність – це: володіння професійною і загальнонауковою термінологією; оригінальність або новизна отриманих результатів, ясність, чіткість, послідовність і обґрунтованість їх викладу; здатність користуватися сучасними методами обробки, аналізу і синтезу інформації; здатність користуватися нормативними документами.

Особистісно-адаптивна компетентність дає можливість використовувати нову інформацію і комунікативні технології; створювати нові рішення для розв'язання проблем; проявляти гнучкість, опинившись вічна-віч з швидкими змінами; бути наполегливим і стійким перед труднощами; бути підготовленим до самоосвіти і самоорганізації.

Зменшення ступеня важливості дозволяє ранжувати такі особистісні компетентності як етичність, комунікабельність, вміння слухати, контактність, командна орієнтація, сумлінність, розсудливість, результативність, наполегливість, впевненість в собі, відданість організації й ділова орієнтація.



Деякі дослідники окремо виділяють персональну компетентність як набір взаємопов'язаних знань, умінь і здібностей, необхідних для виконання основної роботи.

**Таблиця 1.2 – Відмінності в рангах компетенцій в дослідженнях представників різних країн [складено автором]**

| Російська схема рангів ключових компетенцій                          | Британська схема рангів ключових компетенцій                         | Голландська схема рангів ключових компетенцій |
|--|--|---|
| 1. Навчальні компетенції та здібності до підвищення результативності | 1. Комунікація   | 1. Системне управління                        |
| 2. Дослідницькі компетенції  | 2. Операції з числами  | 2. Розв'язання проблем                        |
| 3. Соціально-особистісні компетенції                                 | 3. Інформаційні технології   | 3. Міжособистісні відносини                   |
| 4. Комунікація   | 4. Робота з людьми   | 4. Оперативна ефективність                    |
| 5. Співробітництво   | 5. Навчальні компетенції та здібності до підвищення результативності | 5. Вплив на людей                             |
| 6. Організаторська діяльність  | 6. Розв'язання проблем   | 6. Розвиток особистісних компетенцій          |
| 7. Особистісно-адаптивні компетенції                                 | 7. Розвиток особистісних компетенцій                                 | 7. Управління з урахуванням середовища        |

В рангах підходів дослідників з різних країн спостерігається певна різниця. Деякі класифікації компетенцій враховують національну специфіку за пріоритетами компетенцій, як це представлено на прикладі російського, британського і голландського підходів в табл. 1.2 [17].

За проектом Тюнінг (TUNING) «Налаштування освітніх структур в Європі», який виконується Європейською комісією з 2000 р., запроваджується результатна парадигма освіти. В її основі – імперативність навчального результату (результату освіти), який визначається в термінах компетентностей і є системо утворюючим фактором: йому підпорядковуються відповідні методи викладання та способи оцінювання успішності студентів. Відтак, важливо ідентифікувати склад і структуру компетентностей, що формуються в освіті. У матеріалах проекту запропоновано тлумачення низки провідних понять. Зокрема, це результати навчання – формулювання того, що студент повинен знати, розуміти, бути здатним продемонструвати після завершення навчання. Вони можуть відноситись до окремої дисципліни, курсу або його частини, або до конкретного періоду навчання. Компетентності є динамічним поєднанням знань, розумінь, навичок, умінь та здатностей. Розвиток компетентностей є метою освітньої програми. Компетентності формуються у процесі засвоєння різних навчальних дисциплін і оцінюються на різних етапах навчання. Вони

можуть бути поділені на спеціальні предметні (фахові) та загальні (базові) [71].

Звертаємо увагу, що в проекті TUNING мова йде про компетентності, а не про компетенції. В той же час, за відсутності визначення поняття компетенції в Законі України «Про освіту» (2017 р.), в матеріалах проекту TUNING компетентність трактується як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

В проекті TUNING за змістом і роллю в житті людини компетентності поділені на загальні (ключові) та спеціальні (предметні). У межах проекту емпіричним шляхом визначено перелік загальних компетентностей, властивих різним предметним галузям освіти, який містить 30 інструментальних, міжособистісних та системних компетентностей. Проектом здійснений деталізований аналіз і системне узагальнення диференціальних складових восьми вибраних з 30 інтегральних загальних компетентностей. Показано, що кількість диференціальних складових для окремих інтегральних компетентностей у середньому становить вісім, а визначальних домінуючих – сім. Проектом конкретизовано переліки визначальних складових для кожного з восьми випадків вибраних загальних компетентностей. Ці переліки в цілому принципово відрізняються між собою, що свідчить про канонічний характер розглянутих інтегральних загальних компетентностей.

Розглянемо детальніше робочу класифікацію проектом TUNING універсальних (загальних або ключових) компетентностей на три категорії: інструментальні, системні й міжособистісні. Слід зазначити, що з урахуванням частоти і об'єднанням споріднених понять, процентне співвідношення трьох груп компетентностей наразі виглядає так: інструментальні компетентності – 46%; міжособистісні компетентності – 22%; системні компетентності – 32%.

Інструментальні компетентності включають: базові загальні та професійні знання; когнітивні здібності; здатності розуміти і генерувати ідеї та міркування; методологічні здатності щодо вирішення проблем; технологічні вміння, пов'язані з використанням техніки; комунікативні та лінгвістичні навички рідною й іноземними мовами; комп'ютерні знання і навички управління інформацією; вміння витягати і аналізувати інформацію з різних джерел; здатності організовувати час, вибудовувати стратегії навчання, організувати і планувати роботу, керувати навколишнім середовищем.

Інструментальні компетентності формуються на перших курсах: це те, що необхідно студенту для засвоєння навчального матеріалу. На відміну від них системні компетентності – це вже певний результат, що формується у студентів на старших курсах.

Системні компетентності – це поєднання розуміння, ставлення і знання, що дозволяє сприймати, яким чином частини цілого співвідносяться одна з одною і оцінювати місце кожного з компонентів в системі; це здатність планувати зміни з метою вдосконалення системи і конструювати нові системи.

Системні, в тому числі організаційно-управлінські, компетентності відображають здатність системно застосовувати отримані знання на практиці; здійснювати дослідження; адаптуватися до нових ситуацій, використовуючи організаційно-правові основи своєї діяльності; здатність організувати роботу; здатність до розробки проектів і управління ними; здатність до ініціативи й підприємництва; відповідальність за якість; прагнення успіху.

Міжособистісні компетентності – це індивідуальні здібності, пов'язані з умінням виражати почуття і стосунки, критичним осмисленням і здатністю до самокритики, а також соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії й співпраці, умінням працювати в групах, приймати соціальні та етичні зобов'язання.

Іншими словами, міжособистісні або соціально-особистісні компетентності включають: готовність до соціальної взаємодії; здатність до критики і самокритики; здатність працювати в міждисциплінарній команді, взаємодіяти з експертами в інших предметних сферах; здатність сприймати різноманітність та міжкультурні відмінності і працювати в міжнародному контексті; спільність етичних цінностей, толерантність.

Конкретизований набір компетентностей за трьома групами поданий в таблиці 1.3 [71].

Для восьми з 30 вибраних універсальних компетентностей, які отримали назву інтегральних, у проекті здійснена спроба назвати деталізовані (або диференціальні) складові кожної з них з метою ефективної реалізації компетентнісного підходу в професійній підготовці.

Для аналізу було вибрано такі вісім компетентностей з кожної з трьох названих вище груп. З десяти інструментальних: 1) здатність до аналізу і синтезу; 2) базові загальні знання; 3) базові комп'ютерні уміння; 4) уміння управляти інформацією. З восьми міжособистісних: міжособистісні уміння. З дванадцяти системних: 1) здатність до застосування знань на практиці; 2) дослідницькі уміння; 3) здатність працювати самостійно [71].

Для восьми виділених інтегральних універсальних компетентностей було розглянуто 141 складову і виокремлено 63 диференціальні складові – у середньому по вісім на кожну інтегральну універсальну компетентність з діапазоном (розкидом) кількості від п'яти до 13 залежно від компетентності. Для кожної складової визначено її рейтингове місце. Дана інформація узагальнена в наступних восьми таблицях і рисунках.

На підставі даних, поданих в табл. 1.4, складено діаграму (рис. 1.1), яка демонструє вагу узагальнених диференціальних складових інтегральної універсальної компетентності «здатність до аналізу і синтезу» в порівнянні. З

рис. 1.1 видно, що внесок кожної з 13 складових знаходиться в межах від 3,8% до 15,1% – мінімальний внесок відрізняється від максимального майже в чотири рази. Перші чотири за рейтингом складові з діапазоном впливу від 11,3% до 15,1% мають сумарну вагу 50,9%; перші сім із межами впливу від 7,5% до 15,1% – 73,4% і є домінуючими.

**Таблиця 1.3 – Конкретизований набір компетентностей, об'єднаних в три групи за проектом TUNING [71]**

| № з/п | Загальні компетентності                  |   |  |
|-------|--|---|--|
|       | Інструментальні<br>(всього – 10)         | Міжособистісні<br>(всього – 8)                          | Системні<br>(всього – 12)                      |
| 1     | здатність до аналізу й синтезу           | здатність до критики і самокритики                      | здатність до застосування знань на практиці    |
| 2     | здатність до організації та планування;  | спроможність роботи в команді                           | дослідницькі уміння                            |
| 3     | базові загальні знання                   | міжособистісні уміння                                   | здатність до навчання                          |
| 4     | грунтовні базові професійні знання       | здатність працювати в міждисциплінарній команді         | здатність адаптуватися до нових ситуацій       |
| 5     | усна і письмова комунікація рідною мовою | здатність спілкуватися з експертами інших галузей       | здатність породжувати нові ідеї (креативність) |
| 6     | знання другої мови                       | можливість прийняття різноманіття та багатокультурності | лідерство                                      |
| 7     | базові комп'ютерні уміння                | здатність працювати в міжнародному середовищі           | розуміння культур і звичаїв інших країн        |
| 8     | уміння управляти інформацією             | прихильність до етичних цінностей                       | здатність працювати самостійно                 |
| 9     | здатність до розв'язання проблем         |   | навички розроблення та управління проектами    |
| 10    | спроможність прийняття рішень            |   | ініціативність і підприємницький дух           |
| 11    |  |   | турбота про якість                             |
| 12    |  |   | прагнення до успіху                            |

Якщо відкинути чотири останні складові з вагою 3,8% кожна (прогнозувати, досліджувати, перевіряти, систематизувати), то розглянутий перелік скоротиться до дев'яти із сумарною вагою 84,9%. У практичній освітній діяльності проект TUNING рекомендує обмежитися саме таким скороченим переліком.

В табл. 1.5 наведені узагальнені диференціальні складові інтегральної універсальної компетентності «базові загальні знання».

На підставі даних, поданих в табл. 1.5, складено діаграму (рис. 1.2), яка демонструє вагу узагальнених диференціальних складових інтегральної універсальної компетентності «базові загальні знання» в порівнянні. З рис. 1.2 видно, що перелік з семи складових даної інтегральної універсальної

компетентності можна залишити без змін, оскільки значущість кожної з них перевищує 5%.

**Таблиця 1.4 – Узагальнені диференціальні складові інтегральної універсальної компетентності «здатність до аналізу і синтезу» [71]**

| Диференціальні складові даної інтегральної універсальної компетентності   | Узагальнена форма диференціальних складових | Частота згадування, частка за частотою згадування і місце в структурі інтегральної універсальної компетентності |
|---|---|---|
| Здатність критично оцінювати інформацію; логічно оцінювати інформацію; порівнювати, протиставляти, розрізняти, співвідносити інформацію                           | Оцінювати                                   | 8 (15,1%)<br>1 місце  |
| Здатність до рефлексії; спроможність думати, інтерпретувати й ідентифікувати основні проблеми, розуміти інформацію, що збирається                                 | Розуміти                                    | 7 (13,2%);<br>2 місце   |
| Спроможність використовувати інструменти для пошуку альтернативних шляхів; застосовувати; комбінувати; не лише відтворювати; вирішувати; розробляти нові проблеми | Розробляти                                  | 6 (11,3%);<br>3-4 місця   |
| Спроможність синтезувати, узагальнювати, формулювати, створювати резюме, робити висновки, формулювати рекомендації  | Узагальнювати                               | 6 (11,3%);<br>3-4 місця   |
| Здатність вибирати; виокремлювати ключові положення; виділяти основні питання; правильно визначити питання або проблему дослідження                               | Вибирати                                    | 4 (7,5%);<br>5-7 місце  |
| Здатність описувати; спроможність розглядати  | Описувати                                   | 4 (7,5%);<br>5-7 місце  |
| Здатність логічно і раціонально мислити; аргументувати  | Аргументувати                               | 4 (7,5%);<br>5-7 місця  |
| Аналітичні компетентності; спроможність розділяти на частини, аналізувати   | Аналізувати                                 | 3 (5,7%);<br>8-9 місце  |
| Спроможність застосовувати основні припущення відповідної предметної галузі; поміщати в контекст; урахувати   | Ураховувати                                 | 3 (5,7%);<br>8-9 місце  |
| Здатність передбачати; прогнозувати   | Прогнозувати                                | 2 (3,8%);<br>10-13 місця  |
| Здатність досліджувати; розвивати об'єктивність   | Досліджувати                                | 2 (3,8%);<br>10-13 місця  |
| Спроможність зіставляти теорію і практику; поєднувати теорію і практику   | Перевіряти                                  | 2 (3,8%);<br>10-13 місця  |
| Спроможність працювати з інформацією; систематизовувати інформацію  | Систематизувати                             | 2 (3,8%);<br>10-13 місця  |

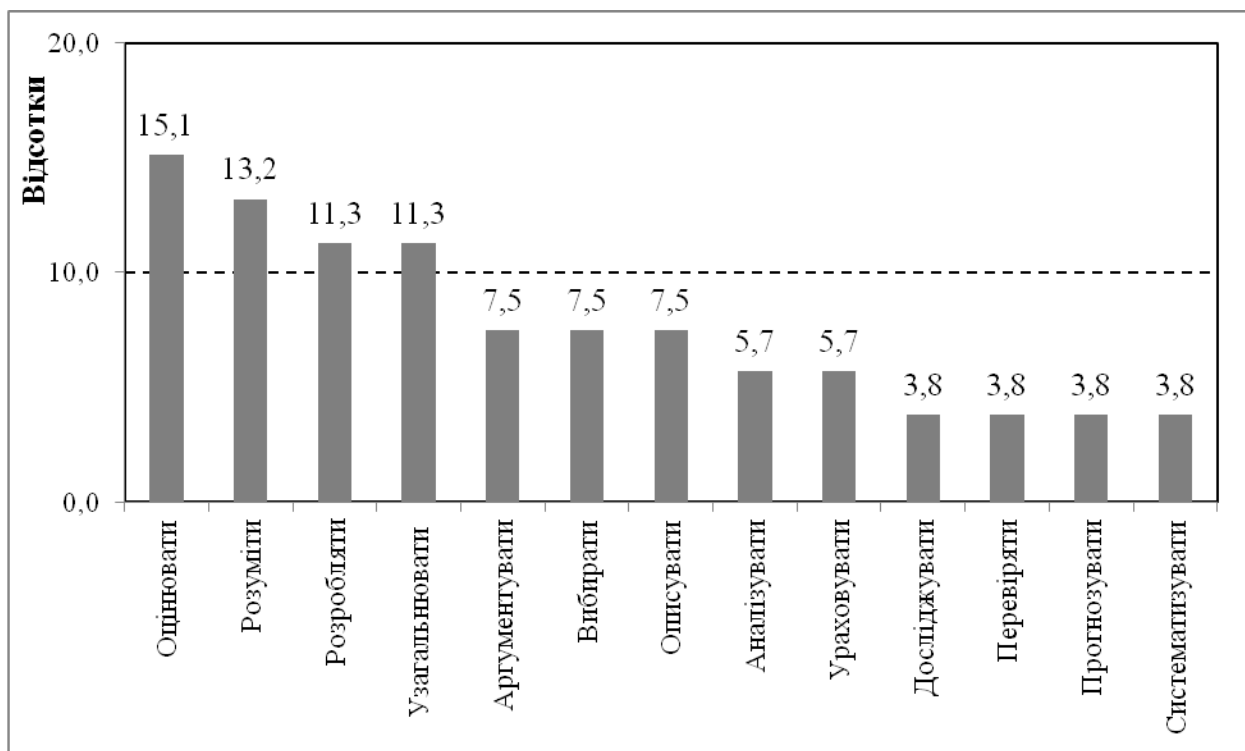


Рисунок 1.1 – Розподіл узагальнених диференціальних складових інтегральної універсальної компетентності «здатність до аналізу і синтезу» за частотою згадування (використання) в проекті TUNING [71]

Таблиця 1.5 – Узагальнені диференціальні складові інтегральної універсальної компетентності «базові загальні знання» [71]

| Диференціальні складові даної інтегральної універсальної компетентності                                       | Узагальнена форма диференціальних складових | Частота згадування, частка за частотою згадування і місце в структурі інтегральної універсальної компетентності |
|---|---|---|
| Інтелектуальні, предметні, етичні цінності; методологічна база; цінності предметної сфери та ставлення до них | Знання про предметні цінності               | 5 (33,3%);<br>1 місце   |
| Базові загальні предметні знання  | Предметні базові знання                     | 2 (20%);<br>2-3 місця   |
| Стиль мислення; предметний стиль мислення   | Предметний стиль мислення                   | 2 (20%);<br>2-3 місця   |
| Пов'язані із предметними або необхідні загальні знання  | Споріднені знання                           | 1 (6,7%);<br>4-7 місця  |
| Стандарти предметної галузі   | Знання стандартів предметної галузі         | 1 (6,7%);<br>4-7 місця  |
| Погляди представників різних шкіл у предметній галузі   | Знання поглядів представників різних шкіл   | 1 (6,7%);<br>4-7 місця  |
| Досвід практичного навчання   | Досвід практичного навчання                 | 1 (6,7%);<br>4-7 місця  |

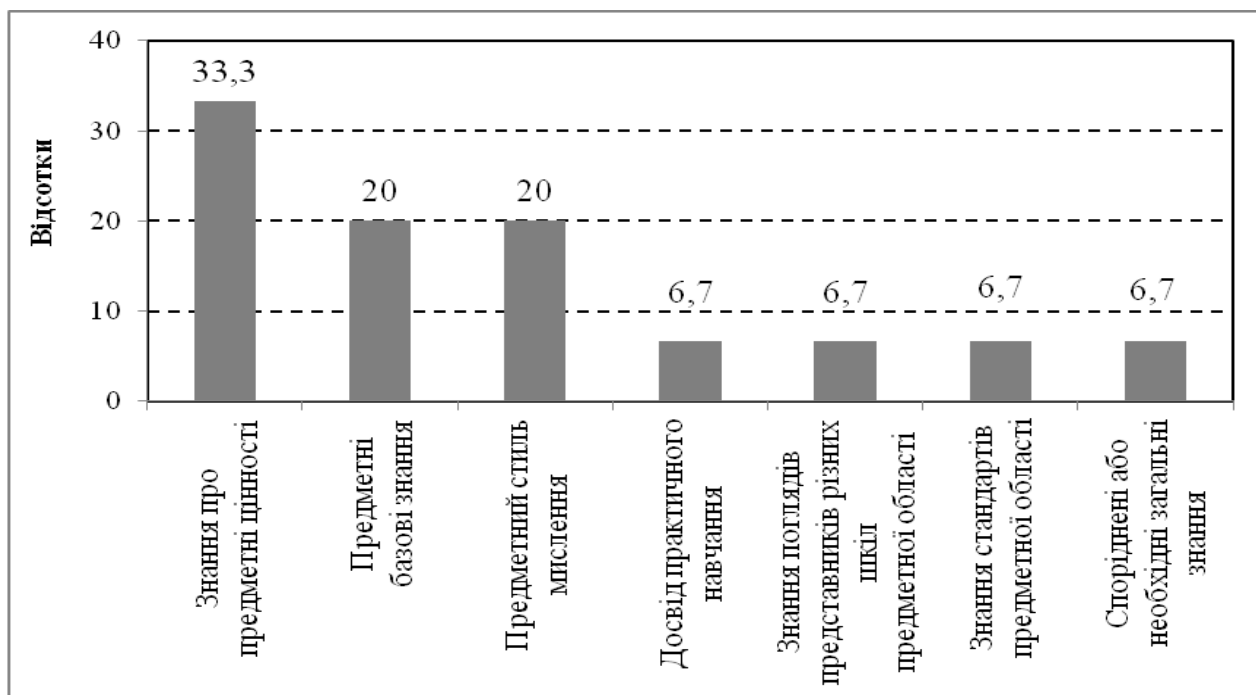


Рисунок 1.2 – Розподіл узагальнених диференціальних складових інтегральної універсальної компетентності «базові загальні знання» за частотою згадування (використання) в проекті TUNING [71]

Таблиця 1.6 – Узагальнені диференціальні складові інтегральної універсальної компетентності «базові комп'ютерні уміння» [71]

| Диференціальні складові даної інтегральної універсальної компетентності  | Узагальнена форма диференціальних складових                 | Частота згадування, частка за частотою згадування і місце в структурі інтегральної універсальної компетентності |
|--|---|---|
| Уміння вести пошук в Інтернеті, отримувати доступ до інформації, використовувати on-line сайт  | Вести пошук в Інтернеті                                     | 5 (38,5%);<br>1 місце   |
| Бути впевненим у роботі з комп'ютером  | Упевнено працювати з комп'ютером                            | 2 (15,4%);<br>2-3 місця   |
| Реєструвати експериментальні дані з допомогою комп'ютера; обчислювати та обробляти їх з використанням прикладного програмного забезпечення         | Обробляти експериментальні дані з допомогою комп'ютера      | 2 (15,4%);<br>2-3 місця   |
| Використовувати поширені та спеціальні програми для створення і показу презентацій; готувати презентації з використанням різних прикладних програм | Використовувати поширені прикладні програми для презентацій | 2 (15,4%);<br>2-3 місця   |
| Здатність створювати і зберігати інформацію на будь-яких носіях  | Створювати і зберігати інформацію                           | 1 (7,7%);<br>4-6 місця  |
| Спроможність користуватися електронною поштою  | Користуватися електронною поштою                            | 1 (7,7%);<br>4-6 місця  |

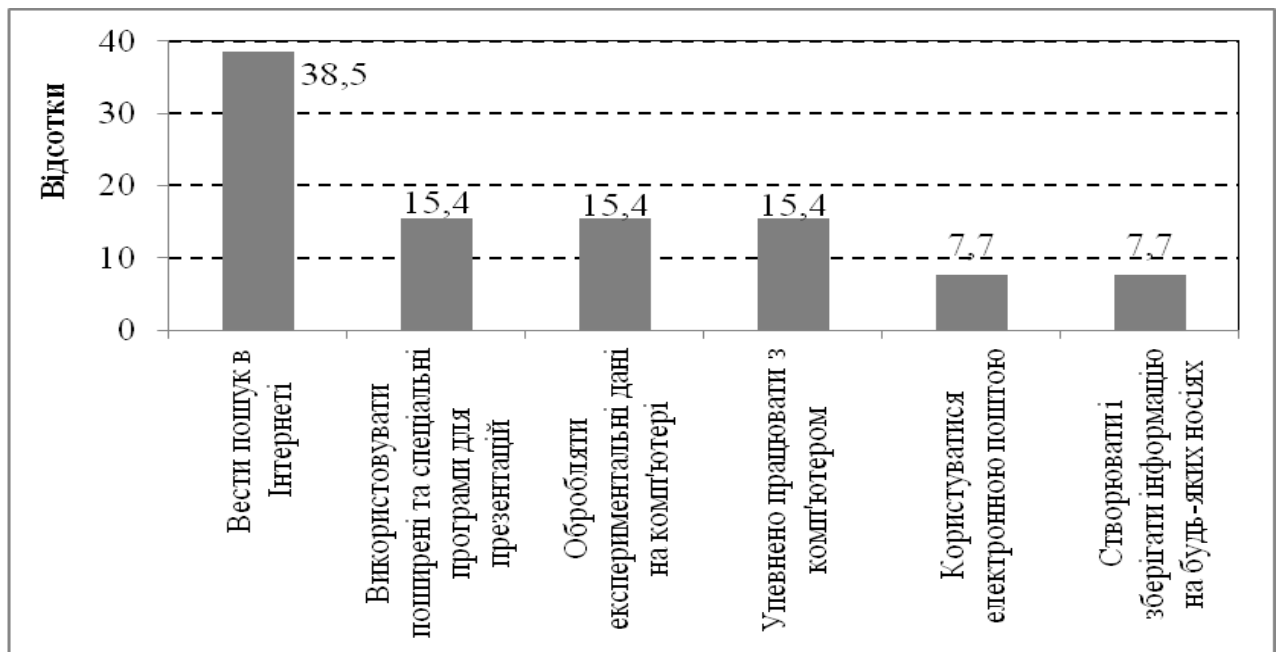


Рисунок 1.3 – Розподіл узагальнених диференціальних складових інтегральної універсальної компетентності «базові комп'ютерні уміння» за частотою згадування (використання) в проекті TUNING [71]

В табл. 1. 6 наведені узагальнені диференціальні складові інтегральної універсальної компетентності «базові комп'ютерні уміння».

На підставі даних, поданих в табл. 1.6, складено діаграму (рис. 1.3), яка демонструє вагу узагальнених диференціальних складових інтегральної універсальної компетентності «базові комп'ютерні уміння» в порівнянні. З рис. 1.3 видно, що перелік з шести складових даної інтегральної універсальної компетентності можна залишити без змін, оскільки значущість кожної з них перевищує 5%.

В табл. 1.7 наведені узагальнені диференціальні складові інтегральної універсальної компетентності «уміння управляти інформацією».

На підставі даних, поданих в табл. 1.7, складено діаграму (рис. 1.4), яка демонструє вагу узагальнених диференціальних складових інтегральної універсальної компетентності «базові комп'ютерні уміння» в порівнянні. З рис. 1.4 видно, що перелік узагальнених диференціальних складових інтегральної універсальної компетентності «уміння управляти інформацією» виявився доволі великим. Проте він містить вагомі складові й не може бути скороченим.

В табл. 1.8 наведені узагальнені диференціальні складові інтегральної універсальної компетентності «міжособистісні уміння».

На підставі даних, поданих в табл. 1.8, складено діаграму (рис. 1.5), яка демонструє вагу узагальнених диференціальних складових інтегральної універсальної компетентності «міжособистісні уміння» в порівнянні. З рис. 1.5 видно, що обізнаність і впевненість у спілкуванні, презентація проектів та вербальна комунікація утворюють групу узагальнених



диференціальних складових, які мають найменше значення в міжособистісних уміннях (вага кожного з них дорівнює 4,8%). Тобто без них у кінцевому варіанті переліку з перших шести диференціальних складових, сумарна вага яких дорівнює 85,7%, на практиці можна обійтися. Це ще раз доводить відомий факт, що більша частина інформації передається в позавербальний спосіб.

**Таблиця 1.7 – Узагальнені диференціальні складові інтегральної універсальної компетентності «уміння управляти інформацією» [71]**

| Диференціальні складові даної інтегральної універсальної компетентності   | Узагальнена форма диференціальних складових                 | Частота згадування, частка за частотою згадування і місце в структурі інтегральної універсальної компетентності |
|---|---|---|
| Знання того, як користуватися традиційною або електронною бібліотекою (базами даних); уміння користуватися бібліотекою (базами даних) | Ефективне користування бібліотекою                          | 3 (20,0%);<br>1 місце   |
| Знання того, як шукати інформацію в літературі; навички пошуку інформації в літературі  | Ефективний пошук інформації в літературі                    | 2 (13,3%);<br>2-3 місця   |
| Знання того, як шукати інформацію в Інтернеті; пошук інформації в Інтернеті   | Ефективний пошук інформації в Інтернеті                     | 2 (13,3%);<br>2-3 місця   |
| Знання того, як розрізняти первинні та вторинні джерела інформації  | Упевнено розрізняти первинні та вторинні джерела інформації | 1 (6,7%);<br>4-11 місця   |
| Спроможність користуватися додатковими джерелами для отримання додаткової інформації  | Користуватися додатковою інформацією                        | 1 (6,7%);<br>4-11 місця   |
| Здатність критичного оцінювання інформації  | Критично оцінювати інформацію                               | 1 (6,7%);<br>4-11 місця   |
| Уміння бібліотечного й іншого пошуку інформації на дослідницькому рівні   | Шукати інформацію на дослідницькому рівні                   | 1 (6,7%);<br>4-11 місця   |
| Інтерпретувати експериментальні результати, отримані внаслідок лабораторних досліджень  | Інтерпретувати експериментальні результати                  | 1 (6,7%);<br>4-11 місця   |
| Читати й аналізувати будь-які документи   | Читати й аналізувати документи                              | 1 (6,7%);<br>4-11 місця   |
| Організовувати власну самостійну роботу з інформацією   | Самостійно працювати з інформацією                          | 1 (6,7%);<br>4-11 місця   |
| Організовувати й проводити усну або письмову презентацію  | Здійснювати презентацію                                     | 1 (6,7%);<br>4-11 місця   |

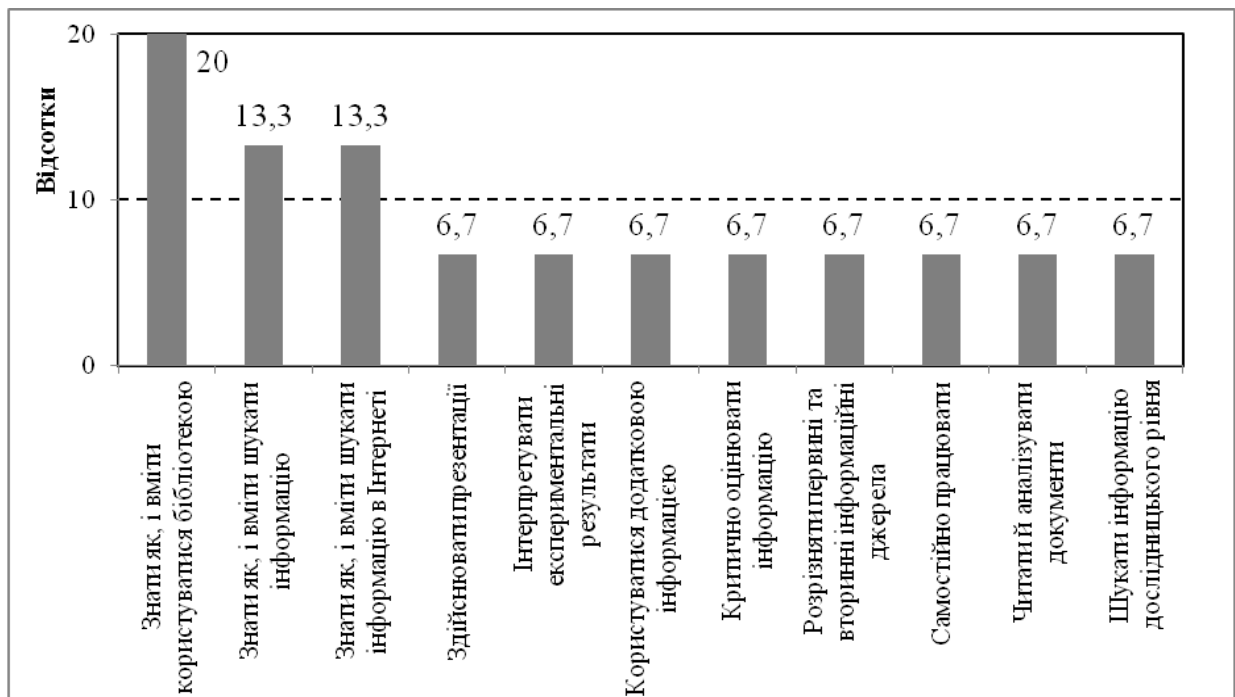


Рисунок 1.4 – Розподіл узагальнених диференціальних складових інтегральної універсальної компетентності «уміння управляти інформацією» за частотою згадування (використання) в проєкті TUNING [71]

В табл. 1.9 наведені узагальнені диференціальні складові інтегральної універсальної компетентності «здатність до застосування знань на практиці».

На підставі даних, поданих в табл. 1.9, складено діаграму (рис. 1.6), яка демонструє вагу узагальнених диференціальних складових інтегральної універсальної компетентності «здатність до застосування знань на практиці» в порівнянні. З рис. 1.6 видно, що усі шість диференціальних складових даної інтегральної компетентності однаково важливі, а тому їх слід зберегти.

В табл. 1.10 наведені узагальнені диференціальні складові інтегральної універсальної компетентності «дослідницькі уміння».

На підставі даних, поданих в табл. 1.10, складено діаграму (рис. 1.7), яка демонструє вагу узагальнених диференціальних складових інтегральної універсальної компетентності «дослідницькі уміння» в порівнянні. З рис. 1.7 видно, що усі п'ять диференціальних складових даної інтегральної компетентності однаково важливі, а тому їх слід зберегти.

В табл. 1.11 наведені узагальнені диференціальні складові інтегральної універсальної компетентності «здатність працювати самостійно».

На підставі даних, поданих в табл. 1.11, складено діаграму (рис. 1.8), яка демонструє вагу узагальнених диференціальних складових інтегральної універсальної компетентності «дослідницькі уміння» в порівнянні. З рис. 1.8 видно, що усі шість диференціальних складових даної інтегральної компетентності однаково важливі, а тому їх слід зберегти.

**Таблиця 1.8 – Узагальнені диференціальні складові інтегральної універсальної компетентності «міжособистісні уміння» [71]**

| Диференціальні складові даної інтегральної універсальної компетентності   | Узагальнена форма диференціальних складових   | Частота згадування, частка за частотою згадування і місце в структурі інтегральної універсальної компетентності |
|---|---|---|
| Навички ставити запитання й відповідати на них; проводити співбесіду і брати в ній участь; слухати і спостерігати               | Проводити співбесіду і брати участь в ній     | 6 (28,6%);<br>1 місце   |
| Навички головування на зборах; здатність керувати дискусійними групами; розвиток лідерських якостей                             | Керувати в групі                              | 3 (14,3%);<br>2-3 місця   |
| Спроможність працювати в групі; здатність працювати в дискусійних групах; навички участі у зборах                               | Працювати в групі                             | 3 (14,3%);<br>2-3 місця   |
| Навички невербальної комунікації; спроможність до невербальної комунікації  | Ефективно здійснювати невербальну комунікацію | 2 (9,5%);<br>4-6 місця  |
| Здатність вести розмову з різними групами співрозмовників; цивілізоване поведіння з людьми різного походження                   | Цивілізовано поводитися з різними групами     | 2 (9,5%);<br>4-6 місця  |
| Спроможність до ефективного сприйняття інформації й організації зворотного зв'язку; навички створення інтерактивного середовища | Створювати інтерактивне середовище            | 2 (9,5%);<br>4-6 місця  |
| Здатність до вербальної комунікації   | Ефективно здійснювати вербальну комунікацію   | 1 (4,8%);<br>7-9 місця  |
| Здатність ефективно представляти власні проекти   | Ефективно презентувати власні проекти         | 1 (4,8%);<br>7-9 місця  |
| Обізнаність і впевненість у спілкуванні   | Бути обізнаним і впевненим у спілкуванні      | 1 (4,8%);<br>7-9 місця  |

Таким чином, результати проекту TUNING дозволяють виділити й конкретизувати вісім інтегральних універсальних компетентностей, які створюють можливість обґрунтування підходу до з'ясування складу та структури основних компетентностей з метою їх практичної реалізації в освіті. Крім того, наведений деталізований компонентний і структурний аналіз підтверджує канонічність (сутісну неповторюваність) названих компетентностей – тобто їх незамінність і базову потрібність.

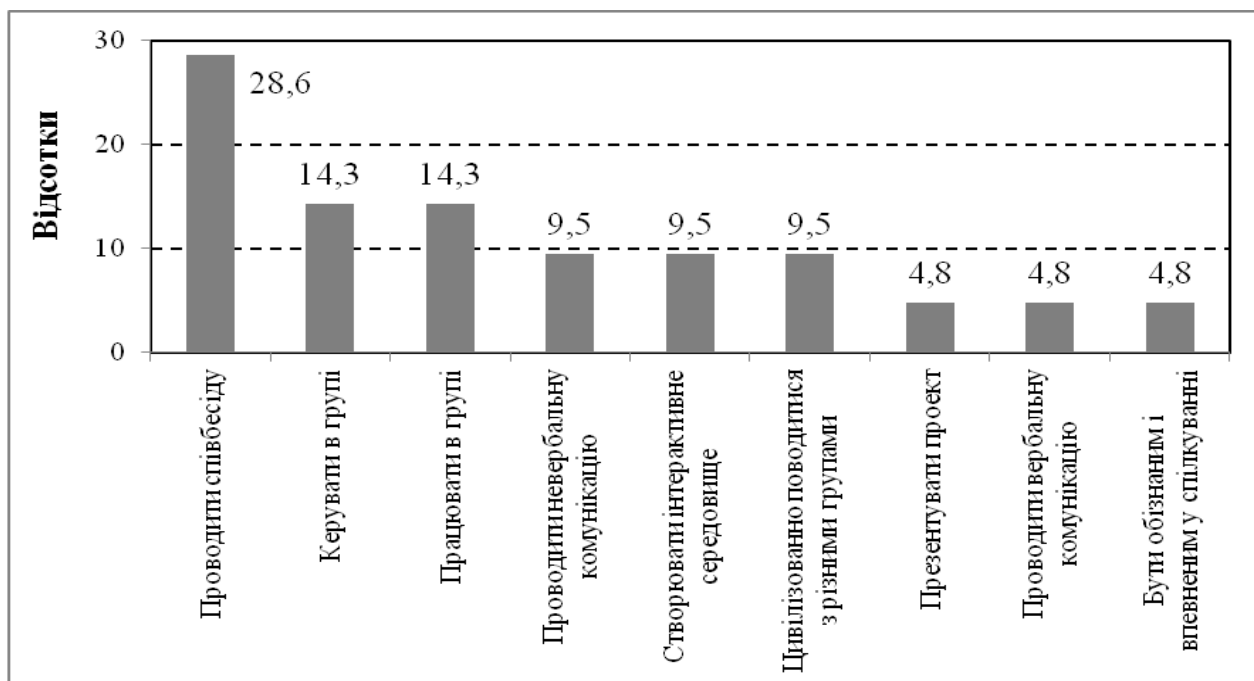


Рисунок 1.5 – Розподіл узагальнених диференціальних складових інтегральної універсальної компетентності «міжособистісні уміння» за частотою згадування (використання) в проекті TUNING [71]

Таблиця 1.9 – Узагальнені диференціальні складові інтегральної універсальної компетентності «здатність до застосування знань на практиці» [71]

| Диференціальні складові даної інтегральної універсальної компетентності         | Узагальнена форма диференціальних складових        | Частота згадування, частка за частотою згадування і місце в структурі інтегральної універсальної компетентності |
|---|--|---|
| Навички розгляду конкретних проблем з використанням базових концепцій та понять | Розглядати проблеми з використанням базових понять | 1 (16,7%);<br>1-6 місця   |
| Навички розв'язання конкретних академічних задач                                | Розв'язувати академічні задачі                     | 1 (16,7%);<br>1-6 місця   |
| Спроможність діяти на робочому місці  | Діяти на робочому місці                            | 1 (16,7%);<br>1-6 місця   |
| Уміння збирати інформацію з різних джерел                                       | Збирати інформацію                                 | 1 (16,7%);<br>1-6 місця   |
| Навички написання звітів з комплексної проблеми                                 | Писати звіти з комплексної проблеми                | 1 (16,7%);<br>1-6 місця   |
| Здатність осмислювати зроблену роботу   | Осмислювати зроблене                               | 1 (16,7%);<br>1-6 місця   |

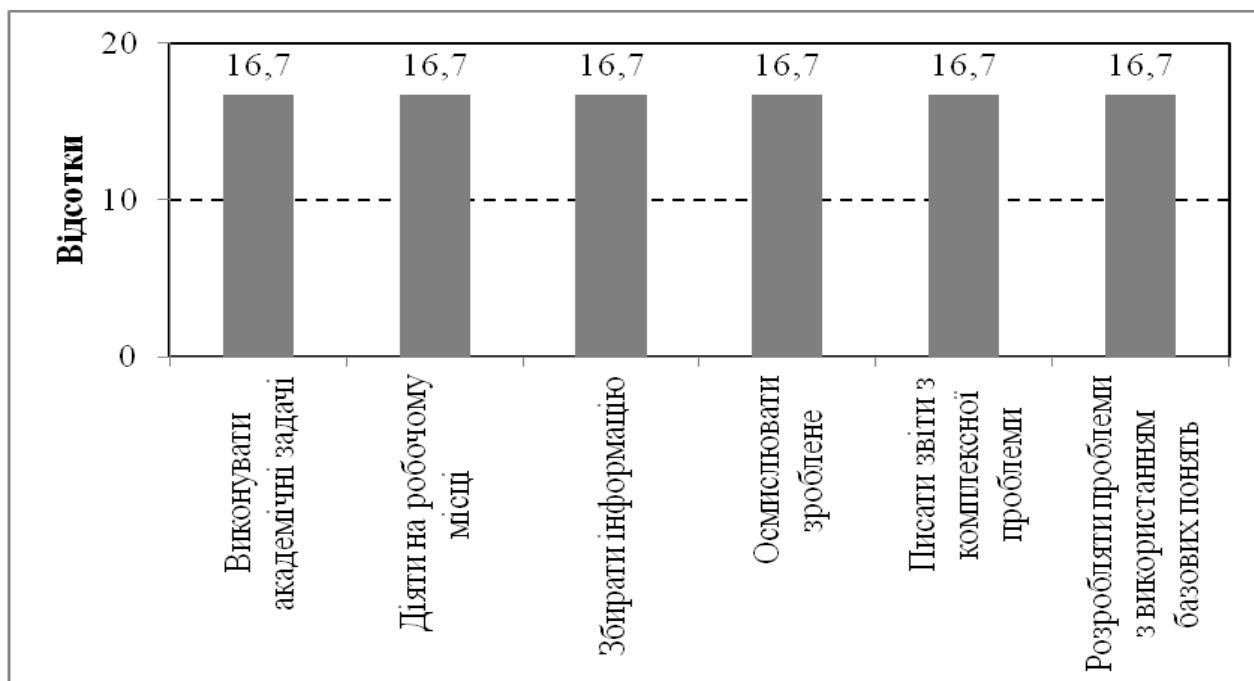


Рисунок 1.6 – Розподіл узагальнених диференціальних складових інтегральної універсальної компетентності «здатність до застосування знань на практиці» за частотою згадування (використання) в проекті TUNING [71]

Таблиця 1.10 – Узагальнені диференціальні складові інтегральної універсальної компетентності «дослідницькі уміння» [71]

| Диференціальні складові даної інтегральної універсальної компетентності   | Узагальнена форма диференціальних складових               | Частота згадування, частка за частотою згадування і місце в структурі інтегральної універсальної компетентності |
|---|---|---|
| Знання методів, що використовуються в окремих дослідницьких галузях   | Знати дослідницькі методи                                 | 2 (20,0%);<br>1-5 місця   |
| Навички розроблення спеціальних проєктів і оцінювання їх результатів; встановлення регулярного зворотного зв'язку | Розробляти, корегувати і оцінювати проєкти                | 2 (20,0%);<br>1-5 місця   |
| Здатність до незалежного і оригінального мислення   | Мислити незалежно і оригінально                           | 2 (20,0%);<br>1-5 місця   |
| Здатність зібрати документальні докази на підтримку аргументів; турбота про послідовність та об'єктивність        | Збирати аргументовані докази, забезпечувати об'єктивність | 2 (20,0%);<br>1-5 місця   |
| Спроможність до ясності мислення і викладу думки  | Мислити та викладати думки ясно                           | 2 (20,0%);<br>1-5 місця   |

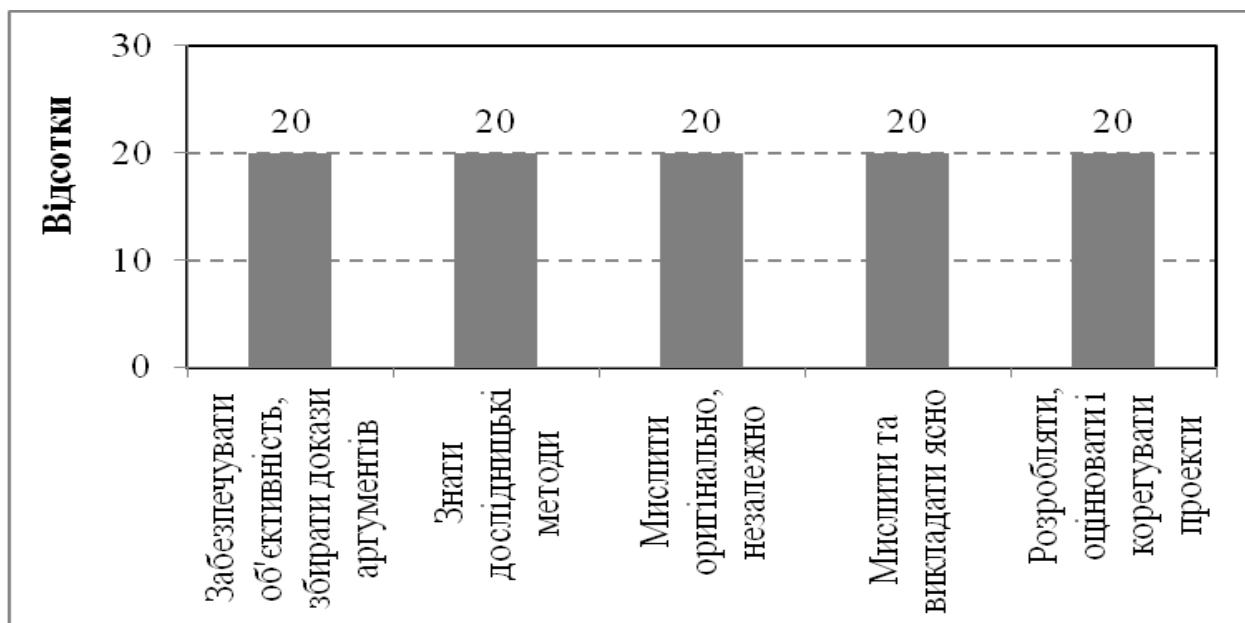


Рисунок 1.7 – Розподіл узагальнених диференціальних складових інтегральної універсальної компетентності «дослідницькі уміння» за частотою згадування (використання) в проекті TUNING [71]

Таблиця 1.11 – Узагальнені диференціальні складові інтегральної універсальної компетентності «здатність працювати самостійно» [71]

| Диференціальні складові даної інтегральної універсальної компетентності  | Узагальнена форма диференціальних складових   | Частота згадування, частка за частотою згадування і місце в структурі інтегральної універсальної компетентності |
|--|---|---|
| Здатність організовувати і використовувати наявний час   | Організовувати час  | 2 (25,0%);<br>1-2 місце   |
| Спроможність до своєчасного виконання завдань і дотримання граничних термінів виконання домовленостей  | Своєчасно виконувати завдання   | 2 (25,0%);<br>1-2 місце   |
| Спроможність вибирати пріоритети   | Вибирати пріоритети   | 1 (12,5%);<br>3-6 місця   |
| Уміння використовувати нетрадиційні форми і методи організації навчальної роботи студентів (наприклад, відмінні від лекції роботу в бібліотеці або польову роботу) | Використовувати нетрадиційні форми і методи організації навчальної роботи студентів | 1 (12,5%);<br>3-6 місця   |
| Навички ефективно організації виконання складних завдань   | Ефективно організовувати виконання складних завдань                                 | 1 (12,5%);<br>3-6 місця   |
| Навички застосування стратегії вільного плавання і впливання   | Застосовувати стратегію вільного плавання і впливання                               | 1 (12,5%);<br>3-6 місця   |

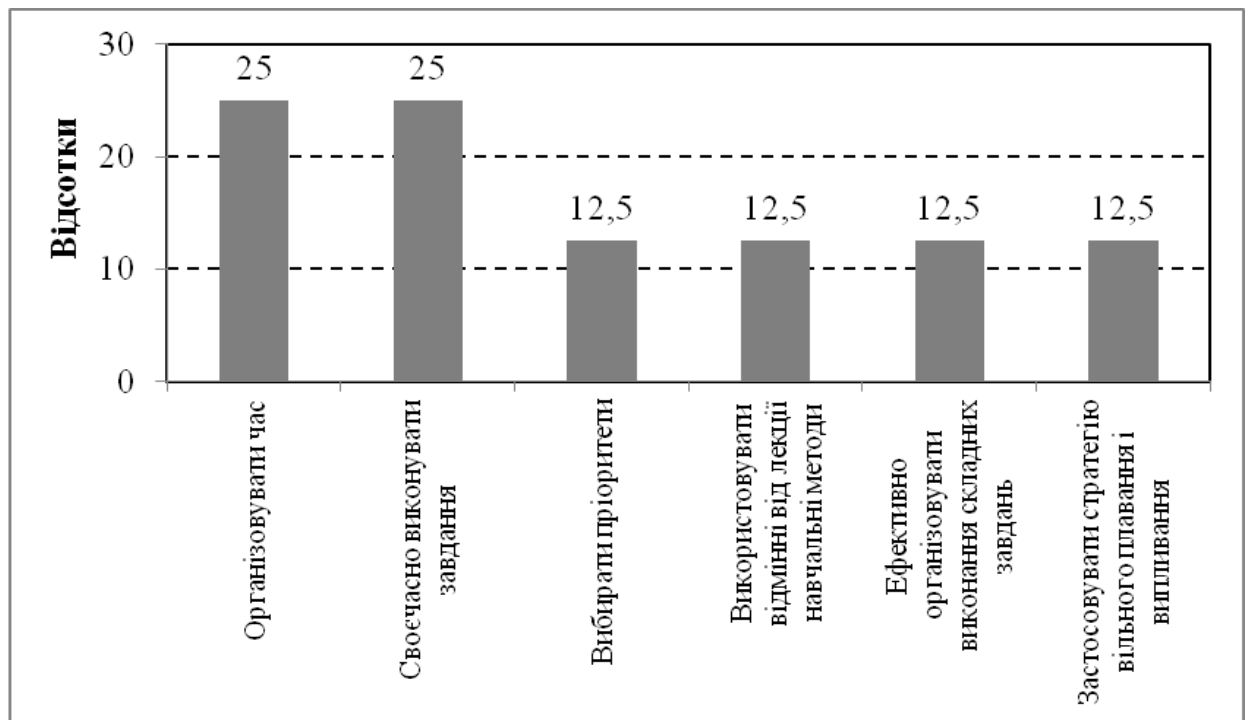


Рисунок 1.8 – Розподіл узагальнених диференціальних складових інтегральної універсальної компетентності «здатність працювати самостійно» за частотою згадування (використання) в проекті TUNING [71]

Як інший результат міжнародної співпраці з даної проблеми слід розглядати прийняття Європейської Рамки Кваліфікацій (ЄРК) – узагальненого довідникового документу, що дозволяє європейським країнам взаємоузгоджувати національні питання щодо кваліфікацій. ЄРК по своїй суті є своєрідним інструментом переведення національних кваліфікацій у більш простий і зрозумілий для сприйняття національними суб'єктами освіти формат, у якому відсутня суто національна специфіка, національні межі у сфері освіти і професійної підготовки. Наразі пошук мови опису системи кваліфікацій здійснюється в межах Болонського і Копенгагенського процесів з урахуванням положень ЄРК [46]. В ЄРК характеристики на кожному із восьми рівнів кваліфікацій описані за допомогою трьох дескрипторів (знання, уміння, компетентності – автономність і відповідальність), заснованих на результатах навчання, а не на його змісті, що дозволяє подолати відмінності в освіті й культурі навчання в Європі.

Окрім проекту TUNING («Налаштування освітніх структур в Європі») та Європейської Рамки Кваліфікацій серед міжнародних проектів щодо визначення та оцінювання компетентностей та професійної підготовки варто виокремити проект DeSeCo, який гармонізує з європейською стратегією освіти упродовж життя в аспекті визначення кроскультурних ключових компетентностей як таких, що є рамковими для довготривалої оцінки компетентностей, необхідних для успішного життя і праці в сучасному суспільстві [33]. Відповідно до нього кожна ключова компетентність призначена примножувати соціальні цінності й особисті досягнення,

відповідаючи при цьому важливим вимогам різноманітних життєвих ситуацій. В проекті DeSeCo виокремлено три широкі взаємопов'язані між собою категорії компетентностей, що базуються на загальних цінностях демократії і стабільного розвитку: 1) інтерактивне використання засобів у взаємодії; 2) взаємодія в гетерогенних групах; 3) автономна дія. Як вагомий результат зазначеного дослідження розглядається розроблення категоріальної схеми ключових компетентностей та ідеї рівневої природи компетентностей з наголосом на необхідності цілісної сукупності компетентностей для вирішення будь-якої життєвої ситуації, провідними серед яких визначено рефлексивне мислення і дії (здатність реагувати на зміни, навчатися на основі досвіду, формувати критичну об'єктивну позицію тощо) [31].

**Таблиця 1.12 – Засади європейської класифікації компетентностей [31]**

|                | Компетентності   | Інструментальні  | Системні   |
|----------------|--|--|--|
| I. Загальні    | 1. Соціально-особистісні:<br>- особистісні;<br>- міжособистісні;<br>- соціальні. | Формуються на перших курсах навчання, необхідні для освоєння навчальної програми   | Формуються на старших курсах навчання, необхідні для практичної діяльності |
|                | 2. Організаційно-управлінські  | Здатність організувати роботу виконавців в умовах різних думок   | Готовність до організаційно-управлінської роботи з колективом              |
|                | 3. Загальнонаукові   | Здатність до самоосвіти  | Вміння застосовувати знання  |
| II. Спеціальні | 1. Загальнопрофесійні  | Володіння технічною мовою. Навички застосування спеціальної літератури та інших інформаційних даних (в тому числі іноземною мовою) для вирішення професійних задач | Здатність працювати з статистичними даними. Навички проектування           |
|                | 2. Спеціалізовані й наукові  | Знаходити і формулювати проблему, розробляти проекти   | Здатність забезпечувати рішення проблеми                                   |

Дворівнева класифікація компетентностей, розроблена європейською спільнотою, прийнята до уваги в законодавчих актах України. Наразі відповідно до неї компетентності діляться на загальні та спеціальні або фахові (табл. 1.12) [39].

У європейській класифікації загальні компетентності поділяються на: соціально-особистісні, організаційно-управлінські та загальнонаукові; а спеціальні (фахові) – на загальнопрофесійні, спеціалізовані та наукові [63]. За своєю сутністю й структурою спеціальні загальнопрофесійні компетентності в більшій мірі відповідають рівню бакалавра; а спеціалізовані та наукові – рівню магістра.

Основні функції загальних компетентностей визначені їх місцем і роллю в навчанні:



1) відображати соціальний запит на громадян, підготовлених до участі в житті й діяльності суспільства;

2) бути умовою реалізації особистісних цілей в навчанні;

3) визначати реальні об'єкти навколишньої дійсності для цільового комплексного застосування знань, умінь і способів діяльності;

4) визначати досвід предметної діяльності, необхідний для формування ставлення студентів до реальних об'єктів дійсності та майбутньої спеціальності;

5) бути частиною змісту освітніх галузей як метапредметних елементів змісту освіти;

6) поєднувати теоретичні знання з їх практичним використанням для вирішення конкретних завдань;

7) відображати інтегральні характеристики студента і бути засобами організації його комплексного особистісно і соціально значного розвитку.

Функції спеціальних (фахових) компетентностей відтворюються у:

- базових загальнопрофесійних знаннях і вміннях в обраній сфері діяльності;

- професійно профільованих і науково спеціалізованих знаннях у відповідності до конкретного профілю або спеціалізації випускника.

Рівень потреби в застосуванні компетентностей в різних професіях різний та залежить від ситуації: іноді відсутність конкретної з них є ознакою професійної непридатності, а іноді для ефективного виконання професійних функцій відсутня потреба в конкретній компетентності. Проте слід зазначити, що компетентності як результат навчання є підставою для визначення Дублінських дескрипторів на здобуття академічних ступенів відповідно до трьох циклів навчання: бакалавра, магістра і аспіранта (Ph). Вони виражають очікувані результати навчання на основі сполучки слів «можу зробити» після завершення кожного циклу професійної підготовки і згруповані за такими сферами: знання і розуміння; застосування знань; прийняття рішень; спілкування; вміння навчатися. Компетентність у такому контексті розуміється у своєму найширшому значенні, забезпечуючи градацію здібностей і умінь. В той же час більшість загальних компетентностей в основному своєму вигляді мають бути сформованими ще до вступу особи до закладу вищої освіти, під час навчання в якому ці компетентності набувають подальшого розвитку.

### **1.3 Підприємницька компетентність – складова Рамкової програми оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя**

Людство ХХІ ст. живе в часи глобальної революції, яка змінює його спосіб життя, спілкування, мислення, бачення майбутнього і розуміння добробуту. Основними загальноцивілізаційними тенденціями, що впливають в ХХІ ст. на суспільний розвиток, є: глобалізація (зближення націй, народів, держав, створення спільного економіко-інформаційного простору, загострення конкуренції у всіх сферах діяльності), придбання людством здатності до самоліквідації (поява зброї масового знищення та порушення

екологічної рівноваги через бездумне «споживче» господарювання ), перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій. Напрямки суспільного розвитку в ХХІ ст. підтверджують припущення, висунуті в роботах Д. Белла, Ф. Броделя, М. Кастельс, Ф. Махлупа, Д. Норта, Т. Стоуньєра, А. Тоффлера: матеріальний прогрес виступає лише необхідною умовою становлення нового суспільства – як достатню умову слід розглядати зміну ціннісних орієнтирів людини [36].

Характерними для ХХІ ст. є фундаментальні соціопсихологічні зрушення: перехід від роботи як економічно мотивованої діяльності до творчості, метою і мотивом якого виступає самореалізація особистості. У новому суспільстві головною формою багатства стає багатство людської особистості, нарощування її інтелектуального потенціалу, що визначає майбутній напрямок розвитку економіки та суспільства.

Трансформація, яка почалася в кінці ХХ ст. і триває в ХХІ ст., зачіпає саму природу людської діяльності, структуру і характер переваг і цінностей індивіда. Для сучасної епохи основними факторами виробництва стають інформація і знання, а прагнення людини до матеріального достатку або досягнення соціального статусу не може замінити її потреби в комплексному розвитку власної особистості, в примноженні своїх умінь і здібностей [35]. Суспільство стає все більш людиноцентристським. Індивідуальний розвиток особистості виступає головною передумовою соціально-економічного прогресу. В даному контексті підприємництво як самостійна ініціативна господарська діяльність по знаходженню і апробації інновацій в структурі виробництва або суспільства є найбільш перспективною сферою діяльності, а підприємці – новою громадською групою, яка в ХХІ ст. може розглядатися як рушійна сила суспільства [34].

Названі вище тенденції стають домінуючими серед значної частини суспільства розвинених країн. Не розглядаючи матеріальний інтерес як домінанту, підприємці як люди нової соціальної категорії не схильні до експлуатації в традиційному розумінні. Вагомість результатів їх діяльності в сучасному суспільстві дає підстави стверджувати, що технологічний прогрес і прогрес соціопсихологічний відбуваються паралельно. Статистика опитувань європейців свідчить про зацікавленість людей у власному бізнесі насамперед як шляху самореалізації та незалежності від роботодавця [34].

Виклики сучасного світу потребують нової освітньої парадигми, орієнтованої на майбутнє. Напрямами, що формують це майбутнє, є:

- формування епохи швидкісної комунікації, об'єднання світової економіки та посилення конкуренції;
- старіння людства, зростання чисельності низькокваліфікованого прошарку суспільства за рахунок країн «третього світу»;
- зміна форм праці, поєднання великого і малого бізнесу у форму спільного підприємництва;
- відкриття дивовижного потенціалу мозку;
- зростання обсягів сфери послуг, в т. ч. освітніх;

- новий бум самоосвіти, триумф особистості [16].

Для того, щоб адаптуватися і бути успішним на фоні викликів сучасного світу, людству конче необхідна революція в навчанні, яка поєднувала б вагомі результати дослідження мозку з можливостями негайного доступу до глобальної мережі інформації та знань. Традиційні методи навчання і застаріла модель освіти за даних умов не відповідають вимогам сучасності. Враховуючи це, Організація Об'єднаних Націй визначила три глобальні цілі, в досягнення яких освіта має зробити вагомий внесок:

- доступ кожної людини до освіти протягом усього життя для безперервного навчання і формування компетентностей, які відповідність вимогам глобалізованого суспільства знань;
- забезпечення сталого економічного розвитку через покращення зайнятості та підприємництва;
- посилення соціальної інтеграції та згуртованості через активне залучення до громадської діяльності.

Зазначені вище глобальні цілі визначають ключові напрями реформування освіти і формування компетентностей, на яких необхідно людству зосередити зусилля, щоб відповідати вимогам сучасного мінливого світу.

З метою реалізації зазначених глобальних цілей ЮНЕСКО як спеціалізована установа Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури спільно з Дитячим фондом Організації Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ) та у співпраці з іншими міжнародними й національними організаціями запропонували концептуальну модель для розробки освітніх програм, яка має чотири виміри навчання і носить назву «Чотиривимірна модель освіти»:

- учитися знати (пізнавати, вчитися);
- учитися застосовувати знання (діяти);
- учитися бути (жити у злагоді з собою);
- учитися жити разом (жити у мирі та злагоді з іншими) [69].

Сутність цієї моделі полягає в наступному.

Теза «Учитися знати» представляє когнітивний вимір навчання і передбачає розвиток таких здібностей, як концентрація, вирішення проблем, критичне мислення, цікавість, творчість для того, щоб краще зрозуміти світ та інших людей. Когнітивний вимір навчання сприяє набуттю базових навичок: вмінню читати, писати, рахувати, цифровій грамотності (знання інформаційно-комунікаційних ідей і технологій). Отже, пізнавальний вимір навчання потрібен для того, щоб розвивати нові навички та набувати нових знань, зокрема уміння вчитися протягом життя.

Теза «Учитися діяти» представляє інструментальний вимір навчання і передбачає необхідність підтримання дітей та молоді у застосуванні на практиці того, чого вони навчилися, а також у їх пристосуванні до ринку праці. Інструментальний вимір навчання забезпечує навчання того, як

застосовувати набуті теоретичні знання на практиці в повсякденних контекстах. Навчання постійно має відповідати сучасним вимогам ринку праці, новим технологіям та потребам молоді у час, коли вона здійснює перехід від освіти до роботи.

Теза «Учитися бути» представляє індивідуальний вимір навчання і розглядає навчання як засіб самореалізації, підвищення особистісного потенціалу, самоповаги та особистої ефективності. Вона містить когнітивні, внутрішньо особистісні та міжособистісні психосоціальні навички. При цьому особисте зростання індивіда стосується як індивідуальних, так і соціальних чинників. Навички, набуті в рамках цього виміру, також важливі для життєвої стійкості, самозахисту та запобігання насильству.

Теза «Учитися жити разом» представляє соціальний вимір навчання, який по своїй суті є етичним виміром та підґрунтям для громадянської освіти, заснованої на цінностях демократії, справедливості, повазі до відмінностей, прав людини і соціальних норм. Соціальний вимір передбачає формування у дітей та молоді бажання і вміння жити у мирі та злагоді. Він є етичною основою трьох інших вимірів (когнітивного, інструментального та індивідуального).

Зазначені чотири виміри навчання не є окремими та взаємовиключними: вони взаємопов'язані, зміцнюють один одного, поєднуючись у цілісній особистості студента. Таким чином, запропонована ЮНЕСКО чотиривимірна модель освіти заклала рамки для визначення ключових психосоціальних компетентностей (або життєвих навичок для освіти ХХІ століття). ЮНІСЕФ визначає життєві навички як психосоціальні компетентності (когнітивні, емоційні та соціальні), потрібні для успішного навчання, працевлаштування, підвищення особистого потенціалу й активного громадянства. Названі навички є універсальними здатностями особи, тобто «метанавичками», необхідними кожній людині для застосування в усіх сферах її життя, незалежно від професійної спеціалізації. На підставі чотиривимірної моделі освіти ЮНІСЕФ визначено 12 ключових психосоціальних компетентностей: творчість, критичне мислення, вирішення проблем, співпраця, переговори, прийняття рішень, саморегуляція, стійкість, комунікація, повага до різноманітності, співпереживання, участь (табл. 1.13) [69].

Принципи Європейського Союзу «Основи соціальних прав» свідчать:

- кожен має право на якісну та інклюзивну освіту, базове навчання та навчання протягом усього життя, щоб набувати і підтримувати навички, які дають змогу брати повноцінну участь у житті суспільства та успішно адаптуватися до змін на ринку праці;
- кожна людина має право на своєчасну та індивідуальну допомогу для підвищення рівня зайнятості та перспективи самозайнятості. Це передбачає право на отримання підтримки з пошуку роботи, навчання та перекваліфікації.

**Таблиця 1.13 – Ключові психосоціальні компетентності  
(за ЮНІСЕФ) [69]**

| Виміри навчання                          | Ключові психосоціальні компетентності  |
|--|--|
| Когнітивний вимір («Учитися знати»)      | Компетентності:<br>- творчість;<br>- критичне мислення;<br>- вирішення проблем |
| Інструментальний вимір («Учитися діяти») | Компетентності:<br>- співпраця;<br>- переговори;<br>- прийняття рішень         |
| Індивідуальний вимір («Учитися бути»)    | Компетентності:<br>- саморегуляція;<br>- стійкість;<br>- комунікація           |
| Соціальний вимір («Учитися жити разом»)  | Компетентності:<br>- повага до різноманітності;<br>- емпатія;<br>- участь      |

Опис кожної з дванадцяти психосоціальних компетентностей наведений у табл. 1.14.

**Таблиця 1.14 – Опис ключових психосоціальних компетентностей  
(за ЮНІСЕФ) [38]**

| Психосоціальна компетентність | Визначення і роль компетентності  |
|-------------------------------|---|
| 1                             | 2   |
| <i>Когнітивний вимір</i>      |   |
| Творчість                     | <p><i>Творчість (креативність)</i> – це здатність створювати, висловлювати чи застосовувати винахідливі ідеї, методи і технології (часто в умовах співпраці з іншими).</p> <p>У поєднанні з навичками критичного мислення та вирішення проблем є основним компонентом цілеспрямованого, тобто нехаотичного, упорядкованого та організованого мислення.</p> <p>Це також засіб створення знань, що може підтримувати і посилювати самонавчання й навчання протягом усього життя.</p> <p>Творчості можна навчити так само, як і вмінню читати, писати, рахувати.</p> <p>Стимулювання творчості шляхом застосування нових методів і технологій навчання та створення безпечного і підтримувального навчального середовища сприяє загальному поліпшенню результатів навчання і підготовці до інноваційності в житті та на ринку праці.</p> <p><i>Пов'язані з творчістю здатності:</i> інноваційне мислення; нестандартне мислення; формулювання ідей; аналіз та синтез; співпраця та командна робота; сприйняття ризику; наполегливість.</p> |

| 1                             | 2   |
|-------------------------------|---|
| Критичне мислення             | <p><i>Критичне мислення</i> – це здатність відрізнати достовірні факти від недостовірних та оцінювати доцільність тих чи тих варіантів дій.</p> <p>Критично мислячі люди оцінюють ситуації та припущення, ставлять запитання і розвивають різні способи мислення. Це допомагає їм, перш ніж робити висновки, збирати, аналізувати, синтезувати, представляти факти, а також оцінювати можливі наслідки дій.</p> <p>Критичне мислення передбачає вміння розпізнавати припущення, відокремлювати факти від думок, бути допитливим щодо істинності доказів, ставити запитання, шукати джерела для перевірки достовірності інформації, уміти слухати і спостерігати, уявляти і розуміти кілька можливих варіантів розвитку подій тощо.</p> <p>Навички критичного мислення надзвичайно важливі для благополуччя кожної людини, оскільки допомагають визначати та оцінювати чинники, що впливають на настрій і поведінку (як-от цінності, соціальні норми, тиск однолітків, реклама і повідомлення засобів масової інформації тощо). Це допомагає захищати себе від насильства, негативних впливів та радикалізації.</p> <p>Критичне мислення потрібне людині протягом усього життя. За бажання його можна навчитися у будь якого віці.</p> <p><i>Пов'язані здатності:</i> думати про те, як думаєш; ставити запитання; інтерпретувати і синтезувати інформацію.</p>  |
| Вирішення проблем             | <p><i>Вирішення проблем</i> – це здатність продумати кроки, які ведуть до бажаної мети, виявляючи та розуміючи проблему та розробляючи варіанти її вирішення.</p> <p>За результатами реалізації Програми міжнародного оцінювання учнів PISA когнітивні процеси з вирішення проблем визначені та об'єднані у чотири сфери:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Вивчення та розуміння:</i> вивчення проблемної ситуації шляхом її спостереження, взаємодії з нею, пошуку інформації та аналізу обмежень або перешкод, а також демонстрації розуміння наданої та виявленої інформації під час взаємодії з проблемною ситуацією.</li> <li>2. <i>Представлення та формулювання:</i> використання таблиць, графіків, символів або слів для представлення аспектів проблемної ситуації, а також формулювання гіпотез про відповідні чинники проблеми для побудови узгодженого представлення проблемної ситуації.</li> <li>3. <i>Планування та виконання:</i> розроблення плану чи стратегії для вирішення проблеми та її виконання. Це може привести до уточнення загальної мети, встановлення підцілей тощо.</li> <li>4. <i>Моніторинг та відображення:</i> моніторинг прогресу, реагування на зворотній зв'язок та відображення рішення наданої інформації щодо проблеми чи прийнятої стратегії.</li> </ol> <p><i>Пов'язані здатності:</i> критичне мислення; прийняття рішень; творчість; цікавість; уважність; аналітичне мислення.</p> |
| <i>Інструментальний вимір</i> |   |
| Співпраця                     | <p><i>Співпраця</i> – це дія або процес спільної роботи, спрямований на досягнення спільної мети або взаємної вигоди для всіх учасників.</p>  |

| 1                           | 2   |
|-----------------------------|---|
|                             | <p>Співпраця включає навички командної роботи, повагу до думок і внесків інших людей, сприйняття зауважень і пропозицій, конструктивне вирішення конфліктів, ефективне лідерство, прагнення досягати консенсусу в процесі прийняття рішень, а також вміння підтримувати та координувати партнерські відносини.</p> <p>Студенти, які навчаються працювати спільно, отримують більше задоволення від навчання і мають кращі результати. Вони також демонструють соціально бажані форми поведінки, а їхня самооцінка і почуття впевненості зростають.</p> <p><i>Пов'язані здатності:</i> самоконтроль; кооперативне навчання; активне слухання.</p>  |
| Переговори                  | <p><i>Переговори</i> – це процес спілкування між щонайменше двома сторонами, спрямований на досягнення домовленостей, що базуються на сприйнятті відмінних інтересів сторін.</p> <p>Людина вчиться навичок ведення переговорів з раннього дитинства. Переговори становлять значну частину дитячої гри і мають чітке призначення: узгодити, як можна бути разом у грі, та узгодити зміст самої гри.</p> <p>Для того щоб процес переговорів був успішним, необхідно домовитись про прийнятний для всіх залучених сторін варіант. Іншими словами, продуктивний процес переговорів зосереджується на розробленні взаємовигідних угод, заснованих на врахуванні інтересів, потреб, бажань, побоювань та страхів усіх залучених сторін.</p> <p><i>Пов'язані здатності:</i> активне слухання; асертивність; уміння ставити запитання для з'ясування точок зору; рефлексія.</p> |
| Прийняття рішень            | <p><i>Прийняття рішень</i> – це здатність обрати одне рішення принаймні із двох варіантів, враховуючи сукупність чинників впливу та обмежень.</p> <p>На прийняття рішень впливають кілька чинників: інформація, часові обмеження, чіткість цілей, попередній досвід, упередження, вік, особиста значущість тощо.</p> <p>Процес прийняття рішень часто розглядається як поетапний процес. Наприклад, одна із відомих моделей прийняття рішень складається з п'яти етапів:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- визначення цілей;</li> <li>- збір інформації для обґрунтованого прийняття рішень;</li> <li>- розробка варіантів рішень;</li> <li>- оцінка і прийняття рішень;</li> <li>- впровадження рішень.</li> </ul> <p><i>Пов'язані здатності:</i> планування дій; постановка цілей; навички лідерства; оцінка ризиків і небезпеки.</p>                      |
| <i>Індивідуальний вимір</i> |   |
| Саморегуляція               | <p><i>Саморегуляція</i> – це здатність регулювати та контролювати свою поведінку, емоції, почуття та імпульси.</p> <p>Передбачає самоконтроль, самоефективність, самосвідомість і позитивне ставлення до себе, надійність та самопрезентацію.</p>   |

| 1                         | 2  |
|---------------------------|--|
|                           | <p>Самоконтроль стосується шести взаємопов'язаних елементів, які можуть спричинити негативну поведінку: імпульсивність; відсутність наполегливості; невиправданий ризик; недооцінювання інтелектуальних можливостей; самоцентричність, нестійкість характеру.</p> <p>Саморегуляція передбачає віру у свої можливості та здатність до навчання, досягнення цілей та успіху.</p> <p>Люди із сильним відчуттям самоефективності сприймають важкі завдання як виклики для самовдосконалення, а не як загрози, яких слід уникати. Вони ставлять перед собою високі цілі та рішуче налаштовані їх досягти.</p> <p><i>Пов'язані здатності:</i> управління часом; організаційні здібності; постановка цілей; планування життя; наполегливість; сміливість; стійкість; надійність; автономія; самоконтроль; самостійність; самодопомога; саморефлексія; самооцінка.</p> |
| Стійкість                 | <p><i>Стійкість (еластичність, пружність)</i> – це адаптивна здатність людини успішно долати несприятливі життєві обставини.</p> <p>Формуванню стійкості сприяють хороші когнітивні уміння, навички вирішення проблем, здатність підтримувати позитивні стосунки з однолітками, ефективні стратегії управління емоціями і поведінкою, позитивне ставлення до себе (впевненість у собі, самооцінка та саморегуляція), почуття гумору тощо.</p> <p>Навчання молоді стратегій адаптації допомагає їй долати стреси щоденного життя і розвивати життєву стійкість, украй необхідну в умовах криз і соціальних конфліктів.</p> <p><i>Пов'язані здатності:</i> подолання стресів; аналітичне та творче мислення; позитивне ставлення до себе; позитивні стосунки з іншими; адаптивність; саморегуляція; саморозвиток; управління емоціями та поведінкою.</p>         |
| Комунікація               | <p><i>Комунікація</i> – це двосторонній обмін інформацією включно з вербальним, невербальним та письмовим спілкуванням з метою розуміння.</p> <p>Комунікативні навички передбачають уміння говорити, активно слухати і ставити запитання.</p> <p><i>Пов'язані здатності:</i> чітка презентація і пояснення ідей, понять і концепцій; впевненість; усвідомлення мети спілкування; врахування особливостей аудиторії або співрозмовників; навички переконання; навички формальної усної презентації та письмового спілкування; уміння вести діалог; уникнення дискримінаційної мови.</p>   |
| <i>Соціальний вимір</i>   |  |
| Повага до різноманітності | <p><i>Повага до різноманітності</i> – це визнання й активне прийняття того, що люди є рівними з огляду на свій людський статус.</p> <p>Кожна людина є унікальною і має індивідуальні особливості, визначені расою, етносом, статтю, сексуальною орієнтацією, соціально-економічним статусом, віком, фізичними здібностями, релігійними віруваннями, політичними переконаннями тощо.</p> <p>Повага до різноманітності – це більше, ніж толерантність (пасивне прийняття відмінностей). Вона означає визнання та активне просування безумовної рівноцінності людей і народів.</p>  |



| 1       | 2   |
|---------|---|
|         | <i>Пов'язані здатності:</i> активна толерантність; соціальна взаємодія; самооцінка; саморегуляція.  |
| Емпатія | <p><i>Емпатія</i> – це здатність розуміти чужі почуття і співпереживати без оціночних суджень.</p> <p>Емпатія сприяє соціальній взаємодії, позитивним взаєминам і просоціальній поведінці.</p> <p>Емпатія як уміння співпереживати стражданням інших людей важливе для того, щоб відрізнити правильне від неправильного.</p> <p>Емпатія є важливим попередником і мотиватором просоціальної поведінки.</p> <p>Людина з високим рівнем емпатії більш соціально компетентна і схильна до співпраці.</p> <p>Емпатія як здатність співпереживати важлива для якості людських відносин.</p> <p><i>Пов'язані здатності:</i> розуміння інших; турбота про інших; виявлення зловживань та неприпустимих форм поведінки; альтруїстична поведінка; вирішення конфліктів; розуміння та управління емоціями; активне слухання; повага до інших.</p> |
| Участь  | <p><i>Участь</i> – це активність у діях і вплив на процеси, рішення та діяльність.</p> <p>Участь – це дія, спрямована на посилення як власного потенціалу, так і потенціалу спільноти (наприклад, участь у діяльності студентської групи – це співпраця, обмін думками, спілкування, взаємна підтримка і взаємодопомога, вербальне заохочення, співпереживання, загальна доброзичливість).</p> <p><i>Пов'язані здатності:</i> активне слухання; планування та організація взаємодії; навички презентації; навички концентрації; аналітичне мислення; творчість; упевненість.</p>  |

Реалізація наведених вище принципів втілена в ідеї формування ключових компетентностей. Однією із проблем, що потребує широкого обговорення, є відбір та визначення основного переліку ключових компетентностей.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки перелік ключових компетентностей є предметом чималих дискусій серед науковців та педагогічної громадськості. Проблемі дослідження концептуально-методологічних засад структурування та формулювання груп компетентностей присвячені роботи В. Байденка, І. Зимньої, Е. Зеєра, В. Коваль, О. Литовченко, О. Овчарук, О. Пометун, І. Родигіної, Ю. Татур, А. Хуторського.

Здебільшого дослідники розглядають їх сутність як відповідь на виклики, що стоять перед Європою (збереження демократичних принципів відкритого суспільства, сучасні вимоги ринку праці, швидкі темпи зміни технологій, нестійкість та нестабільність економіки). Відтак базові дослідження щодо визначення ключових компетентностей в освіті, які повинні набути молоді люди для успішної роботи й життя в соціумі,

ініційовані міжнародними організаціями, зокрема Радою Європи і Організацією економічного співробітництва та розвитку. Розглянемо основні підходи до розуміння сутності поняття «ключова компетентність».

Експерти країн-учасниць міжнародної Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD або ОЕСР) вважають, що поняття ключових компетентностей (key competencies) застосовується для визначення таких компетентностей, які дають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і роблять внесок у поліпшення якості суспільства та сприяють особистому успіхові, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер [7]. Напрацювання OECD ґрунтуються на декількох положеннях, які сьогодні є засадничими для більшості відповідних досліджень інших установ, організацій і фахівців, котрі працюють у напрямі впровадження ключових компетентностей в зміст освіти:

- 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;
- при виборі ключових компетентностей має бути врахований 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.

Названі вище умови не тільки забезпечують відбір, ідентифікацію і подальший розвиток ключових компетентностей населення, а й визначають індикатори їх розвитку.

Міжнародна комісія Ради Європи зазначає, що ключова компетентність сприяє досягненню успіхів у житті та розвитку якості суспільних інститутів; відповідає багатоманітним сферам життя [35].

С. Шишов та В. Кальней вважають, що ключовою є компетентність, яка відповідає найширшому колу специфіки, універсальна для різних видів діяльності й може бути умовно названа як «здатність до діяльності» [61].

І. Зимня, досліджуючи природу ключових компетентностей, підкреслює, що ключовими є узагальнено представлені основні компетентності, які забезпечують нормальну життєдіяльність людини в соціумі [22; 23].

О. Пометун висловлює думку, що:

1) ключова компетентність є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс знань, умінь, навичок, відносин певного рівня, що застосовуються в широкій сфері діяльності людини. Це здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно вирішуючи відповідні проблеми;

2) 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 [44].

Основними ознаками ключових компетентностей є:

- поліфункціональність, яка дає змогу вирішувати різноманітні проблеми в різних сферах особистого й суспільного життя;
- надпредметність і міждисциплінарність (такі компетентності можуть бути застосовані у будь-якій сфері);
- багатомірність (знання; розумові процеси; інтелектуальні, навчальні та практичні вміння; творчі відкриття; емоції; оцінки тощо).

Н. Бібік зазначає, що ключові компетентності відрізняються спроможністю пов'язувати особистісне й соціальне в освіті, відображають рівень комплексного оволодіння сукупністю способів діяльності, що створює передумови для розробки індикаторів їх вимірювання. Вони проявляються не взагалі, а в конкретній ситуації. Їх молода людина формує під час вивчення групи навчальних дисциплін і засобами неформальної освіти, в результаті впливу середовища [5].

За Лісабонською конференцією 2001 р. було складено такий перелік ключових компетентностей: навички рахування та письма; базові компетентності у галузі математики, природничих наук та технологій; іноземні мови; інформаційні та комунікаційні технології; здатність навчатися; підприємницькі навички; соціальні навички; загальна культура [42].

За результатами дискусій, організованих в рамках проекту ПРООН (Програми розвитку Організації Об'єднаних Націй) у рамках проекту «Освітня політика та освіта «рівний-рівному» 2004 р українськими педагогами запропонований такий перелік ключових компетентностей [42].

Перша: уміння вчитися. Структура даної компетентності передбачає, що той, хто вчиться, сам визначає мету діяльності або приймає мету того, хто вчить; організовує свою працю для досягнення результату; відбирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання задачі; усвідомлює власну діяльність і прагне її вдосконалювати; має уміння і навички самоконтролю та самооцінки.

Друга: соціальна компетентність. Вона передбачає сформованість таких здатностей: аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначаючи в них власне місце та проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп; продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді,

виконувати різні ролі й функції в колективі, проявляти ініціативу; брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання; спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій; визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, вміти емоційно налаштовуватися на спілкування з іншими.

Третя: загальнокультурна компетентність. В своїй наявності вона дозволяє особистості аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки і культури; застосовувати засоби і технології інтеркультурної взаємодії; знати рідну й іноземні мови; застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей; опановувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей.

Четверта: здоров'язберігаюча компетентність. вона характеризується наявністю властивостей особистості, спрямованих на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я (свого і оточення).

П'ята: компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій. Передбачають сформованість здатності застосовувати інформаційно-комп'ютерну техніку в навчанні та повсякденному житті; раціонально використовувати комп'ютер та комп'ютерні засоби під час розв'язання задач; будувати інформаційні моделі й досліджувати їх за допомогою засобів комп'ютерної техніки.

Шоста: громадянська компетентність. Вона передбачає наявність сформованої здатності орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні; застосовувати процедури і технології захисту інтересів, прав і свобод (своїх та інших громадян); використовувати способи діяльності й моделі поведінки, що відповідають чинному законодавству України.

Сьома: підприємницька компетентність, яка передбачає реалізацію здатності організовувати власну трудову та підприємницьку діяльність і працю колективу, орієнтуватися в нормах та етиці трудових відносин; аналізувати і оцінювати власні професійні можливості [25].

Результати аналізу наукових праць з даної проблеми дозволяють зробити висновок, що ключова компетентність уособлює інтегрований результат освітньої підготовки людини; має діяльнісну природу; багатоаспектна, має складну психологічну структуру. В її структурі є когнітивна, діяльнісна, мотиваційно-ціннісна, емоційно-вольова та поведінкова складові. Під ключовими слід розуміти найбільш універсальні (загальні, надпредметні, життєві) компетентності, які дозволяють індивіду вирішувати широке коло проблем в особистому й суспільному житті. Вони мають змінну, динамічну структуру.

Найбільша складність у визначенні базового набору ключових компетентностей полягає у формулюванні наукових підстав для їх виділення

й класифікації. Значний внесок в розробку концептуальної бази структурування ключових компетентностей, спільної для всіх країн незалежно від національних особливостей, зробила OECD. В результаті на підставі трьох критеріїв розроблено систему ключових компетентностей. Перший критерій: автономна дія (спроможність індивідуума взяти відповідальність за власне життя, інтегруючись у широкий соціальний контекст і водночас діючи незалежно). Другий: інтерактивне використання засобів (розуміння низки засобів, які дозволяють індивіду взаємодіяти з навколишнім світом). Третій: вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах (здатність індивіда до взаємодії з різними соціальними групами) [45].

З огляду на те, що у мінливому і тісно взаємопов'язаному світі кожна людина потребує широкого спектра навичок і компетенцій, які вона має постійно розвивати протягом усього життя, з урахуванням засад класифікацій, запропонованих ЮНІСЕФ та ОЕСР, Європейський парламент і Рада Європейського Союзу 17 січня 2018 р. схвалили Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя. Основні компетентності, визначені в Рамковій програмі, спрямовані на створення засад для досягнення більш рівноправних і більш демократичних суспільств й відповідають потребі в забезпеченні всебічного та сталого розвитку, соціальній єдності та демократичності культури [36].

Основними цілями даної Рамкової програми є:

- 1) визначити ключові компетентності, необхідні для працевлаштування, посилення особистого потенціалу, активного громадянства та соціальної інтеграції;
- 2) створити довідник компетентностей для розробників освітніх політик, надавачів освітніх і тренінгових послуг, керівних кадрів закладів освіти, роботодавців, а також безпосередньо тих, хто навчається;
- 3) підтримувати зусилля на європейському, національному, регіональному та місцевому рівнях задля сприяння розвитку компетентностей для навчання протягом усього життя [63].

Поняття і роль ключових компетентностей у житті людини в даній Рамковій програмі базується на розумінні компетентності як комбінації знань, навичок та ставлень за умови:

- знання складається з фактів і цифр, концепцій, ідей та теорій, які вже встановлені та підтримують розуміння певної сфери або предмета;
- навички визначаються як здатність та спроможність виконувати процеси й використовувати наявні знання для досягнення результатів;
- ставлення описують диспозиції сприйняття і налаштованості щодо ідей, людей або ситуацій і спонукають до відповідних реакцій чи дій.

Відповідно до положень Рамкової програми ключовими компетентностями є ті, які необхідні всім людям для підвищення особистого потенціалу і розвитку, розширення можливостей працевлаштування, соціальної інтеграції та активного громадянства. Такі компетентності розвиваються в процесі навчання протягом усього життя, починаючи з раннього дитинства шляхом формального, неформального та інформального навчання [35].

Усі виділені в Рамковій програмі ключові компетентності вважаються однаково важливими: кожна з них сприяє успішному життю в суспільстві. Названі компетентності можуть застосовуватися у багатьох контекстах і в різних комбінаціях. В процесі застосування вони переплітаються й поєднуються: розвиваючи компетентності, важливі для однієї життєвої сфери, ми одночасно розвиваємо й пріоритетні для іншої.

Таблиця 1.15 – Порівняльний перелік ключових компетентностей ЄС [25]

| Попередня редакція (2006 р.)   | Остання редакція (2018 р.)   |
|--|--|
| 1. Спілкування рідною мовою<br>(Communication in the mother tongue)  | 1. Грамотність<br>(Literacy competence)  |
| 2. Спілкування іноземними мовами<br>(Communication in foreign languages)   | 2. Мовна компетентність<br>(Languages competence)  |
| 3. Математична компетентність та основні компетентності у природничих і точних науках<br>(Mathematical competence and basic competences in science and technology) | 3. Математична компетентність та компетентність у науках, технологіях й інженерії<br>(Mathematical competence and competence in science, technology and engineering) |
| 4. Цифрова компетентність<br>(Digital competence)  | 4. Цифрова компетентність<br>(Digital competence)  |
| 5. Вчитися засвоювати знання<br>(Learning to learn)  | 5. Особиста, соціальна та навчальна компетентність<br>(Personal, social and learning competence)   |
| 6. Соціальна і громадянська компетентність<br>(Social and civic competences)   | 6. Громадянська компетентність<br>(Civic competence)   |
| 7. Почуття ініціативності та взаємодії<br>(Sense of initiative and entrepreneurship)   | 7. Підприємницька компетентність<br>(Entrepreneurship competence)  |
| 8. Культурна впевненість і самовираження<br>(Cultural awareness and expression)  | 8. Компетентність культурної обізнаності та самовираження<br>(Cultural awareness and expression competence)  |

В редакції 17 січня 2018 р. Рамкова програма містить дещо інший перелік компетентностей із уточненням «оновлений» (табл. 3). Оновлений як сам перелік, так і назви ключових компетентностей, визначених Європейським Союзом [25]. Наявність всіх 12 ключових психосоціальних компетентностей, виділених ЮНІСЕФ (творчість, критичне мислення, вирішення проблем, співпраця, переговори, прийняття рішень, саморегуляція, стійкість, комунікація, повага до різноманітності, емпатія,

участь), а також три критерії відбору (автономна дія, інтерактивне використання засобів, вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах) враховані при складанні даного переліку оновлених ключових компетентностей (табл. 1.15).

На рис. 1.9 представлений взаємозв'язок оновлених ключових компетентностей. Характеристика оновлених ключових компетентностей подана в табл. 1.16 [64].



Рисунок 1.9 – Взаємозв'язок оновлених ключових компетентностей [25]

В законі України «Про освіту» (Ст. 12) уточнено перелік ключових компетентностей, якими мають оволодіти громадяни України в результаті навчання протягом життя: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність; інші компетентності, передбачені стандартом освіти [21].

Таблиця 1.16 – Опис оновлених ключових компетентностей [64]

| Ключова компетентність | Визначення і роль  |
|------------------------|--|
| 1                      | 2  |
| Грамотність            | <p><i>Грамотність</i> – це здатність розрізняти, розуміти, висловлювати, створювати та інтерпретувати поняття, почуття, факти та думки усно та письмово, за допомогою візуальних, звукових та цифрових матеріалів у різних дисциплінах та контекстах.</p> <p>Розвиток грамотності є фундаментом для подальшого навчання та лінгвістичної взаємодії. Залежно від контексту грамотність може формуватися рідною мовою, мовою навчання та/або офіційною мовою у країні або регіоні.</p> <p><i>Основні знання, вміння, навички та ставлення, пов'язані з грамотністю:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Грамотність передбачає здатність ефективно спілкуватися та налагоджувати стосунки з іншими людьми належним і творчим способом.</li> <li>- Вона також включає знання у сфері читання та письма і правильне розуміння письмової інформації.</li> <li>- Грамотність передбачає певний словниковий запас у людини, знання граматики та функцій мови. Вона включає усвідомлення основних видів словесної взаємодії, літературних і не літературних текстів, а також основних рис різних стилів та реєстрів мови.</li> <li>- Люди мають володіти навичками усного та письмового спілкування в різних ситуаціях, а також адаптувати своє спілкування до вимог ситуації.</li> <li>- Ця компетентність також передбачає здатність шукати і використовувати різні типи джерел інформації, формулювати та висловлювати власні усні та письмові аргументи переконливо, відповідно до контексту.</li> <li>- Позитивне ставлення до грамотності означає цінування естетичних якостей мови та інтерес до взаємодії з іншими, розуміння й використання мови у позитивний та соціально відповідальний спосіб.</li> </ul> |
| Мовна                  | <p><i>Компетентність у мовах</i> – це здатність ефективно використовувати різні мови для спілкування.</p> <p>Базується на здатності розуміти, висловлювати та інтерпретувати поняття, факти, думки, почуття як усно, так і письмово. Включає уміння слухати, говорити, читати та писати у відповідних соціальних та культурних контекстах.</p> <p><i>Основні знання, вміння, навички та ставлення, пов'язані з мовною компетентністю:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Використання словникового запасу, знання функціональної граматики різних мов та усвідомлення основних видів словесної взаємодії та реєстрів мов.</li> <li>- Знання суспільних звичаїв, культурних аспектів та діалектів мов.</li> <li>- Вміння розуміти розмовні повідомлення, ініціювати, підтримувати та завершувати бесіди, читати, розуміти та складати тексти з різним рівнем володіння різними мовами відповідно до особистих потреб.</li> </ul>  |



| 1   | 2  |
|---|--|
|   | <p>- Уміння вивчати мови у системі формальної, неформальної та інформальної освіти протягом усього життя.</p> <p>Позитивне ставлення до мовної компетентності: цінування культурної різноманітності, інтерес до різних мов і міжкультурного спілкування. Передбачає повагу до індивідуальних мовних особливостей кожної людини, зокрема до рідної мови осіб, які належать до меншин та/або є мігрантами.</p>   |
| <p>Математична компетентність та компетентність у науках, технологіях й інженерії</p> | <p><i>А. Математична компетентність</i> – це здатність застосовувати логіко-математичне мислення для вирішення проблем у повсякденному житті.</p> <p>Математична компетентність передбачає здатність і бажання застосовувати логічне та просторове мислення, а також навички презентації (формули, моделі, конструкції, графіки, діаграми).</p> <p><i>Б. Компетентність в науці</i> – це здатність і бажання використовувати знання та методологію для пояснення природного світу.</p> <p><i>В. Компетентність в технології та інженерії</i> – це здатність застосовувати знання та методології з метою задовольнити людські потреби.</p> <p>Компетентність у науках, технологіях та інженерії передбачає розуміння змін, спричинених діяльністю людини, та її особисту відповідальність за наслідки таких змін.</p> <p><i>Основні знання, вміння, навички та ставлення, пов'язані з цією компетентністю:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>А. Необхідні знання в математиці</i> включають знання чисел, мір та структур, основних операцій та базових математичних презентацій, розуміння математичних термінів і понять та усвідомлення питань, на які математика може запропонувати відповіді.</li> <li>- Люди мають володіти навичками застосування базових математичних принципів і процесів у контексті повсякденного життя вдома та на роботі (наприклад, фінансові навички), а також застосовувати й оцінювати логічні ланцюжки аргументів.</li> <li>- Математична компетентність передбачає вміння математично обґрунтовувати, розуміти математичні докази і спілкуватися математичною мовою та використовувати відповідні засоби, зокрема статистичні дані та графіки.</li> <li>- Позитивне ставлення до математики ґрунтується на повазі до істини і готовності шукати причини та оцінювати їхню дійсність.</li> <li>- <i>Б; В. Для науки, технології та інженерії основні знання</i> включають фундаментальні принципи існування природного світу; фундаментальні наукові концепції, теорії, принципи та методи, технології і технологічні продукти та процеси; розуміння впливу науки, техніки, інженерії та діяльності людини загалом на природу.</li> </ul> |

| 1                                | 2   |
|----------------------------------|---|
|                                  | <p>Це дає можливість людям краще зрозуміти досягнення, обмеження і ризики наукових теорій та застосування технологій у суспільстві (у контексті цінностей, моральних питань, культури, прийняття рішень тощо).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Вміння у цій сфері включають організацію процесу вивчення природи через контрольовані експерименти, застосування принципів наукового дослідження, здатність використовувати технологічні інструменти і машини, а також наукові дані для досягнення мети або отримання доказового рішення.</li> <li>- Ця компетентність передбачає наявність позитивного ставлення до допитливості, безпеки та екологічної стійкості; критичне оцінювання впливу технологічного прогресу на особистість, сім'ю, спільноту та світ загалом.</li> </ul> <p>Позитивність ставлення до науки, технологій та інженерії передбачає готовність відкинути власні переконання, якщо вони суперечать новим експериментальним висновкам.</p>  |
| Цифрова                          | <p><i>Цифрова компетентність</i> – це впевнене, критичне і відповідальне використання цифрових технологій для навчання, професійної діяльності (роботи), участі у житті суспільства та особистісної взаємодії. Має на увазі цифрову та інформаційну грамотність, комунікацію і співпрацю, створення цифрового контенту (зокрема програмування), кібербезпеку та вирішення проблем з використанням цифрового контенту.</p> <p><i>Основні знання, вміння, навички та ставлення, пов'язані з цифровою компетентністю:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Знання, як саме цифрові технології можуть підтримувати спілкування, творчість та інновації. Обізнаність щодо їх можливостей, обмежень, впливів та ризиків.</li> <li>- Розуміння загальних принципів, механізмів та логіки цифрових технологій. Знання базових функцій і використання різних пристроїв, програмного забезпечення та цифрових мереж.</li> <li>- Знання правових та етичних принципів, пов'язаних із використанням цифрових технологій.</li> <li>- Вміння використовувати цифрові технології для підтримки творчості, активного громадянства та соціальної інтеграції, співпраці з іншими людьми для досягнення особистих, соціальних або комерційних цілей.</li> <li>- Навички використання, доступу, фільтрування, оцінки, створення, програмування та обміну цифровим змістом.</li> <li>- Вміння захищати інформацію, зміст, особисті дані, а також ефективно взаємодіяти з програмним забезпеченням, пристроями, штучним інтелектом або роботами.</li> <li>- Відкрите та перспективне ставлення до еволюції цифрових технологій. Навички критичного аналізу обґрунтованості, надійності й впливу інформації та даних, доступних через цифрові засоби, а також сформованість етичного, безпечного та відповідального підходу до використання цих інструментів.</li> </ul> |
| Особиста, соціальна та навчальна | <p><i>Особиста, соціальна та навчальна компетентність</i> – це здатність усвідомлювати внутрішній стан, ефективно управляти часом та інформацією, конструктивно працювати з іншими людьми, залишатися стійким і керувати власним навчанням та кар'єрою.</p>   |

| 1            | 2  |
|--------------|--|
|              | <p>Має на увазі здатність справлятися з невизначеністю та складністю, вчитися засвоювати знання, підтримувати фізичне та емоційне благополуччя, співпереживати і конструктивно вирішувати конфлікти.</p> <p><i>Основні знання, вміння, навички та ставлення, пов'язані з цією компетенцією:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Особиста, соціальна та навчальна компетентність передбачає знання компонентів здоров'я розуму, тіла і способу життя.</li> <li>- Особиста компетентність передбачає вміння бути стійким і здатним впоратися з невизначеністю та стресом.</li> <li>- Особистісні навички включають здатність виявляти свої можливості, концентруватися, справлятися зі складністю, критично аналізувати ситуації та приймати рішення.</li> <li>- Для успішних міжособистісних відносин та соціальної участі важливо розуміти кодекс поведінки та правила комунікації, прийнятні в різних суспільствах та середовищах.</li> <li>- Соціально важливим є вміння конструктивно спілкуватися в різних середовищах, співпрацювати в командах та вести переговори. Воно базується на толерантності, висловленні своєї та розумінні точки зору інших людей, а також здатності формувати і підтримувати впевненість і співчуття.</li> <li>- Навчальна компетентність передбачає знання стилів сприйняття і стратегій навчання, власних здібностей і потреб розвитку через доступні засоби освіти, які підтримують базове навчання, професійну підготовку та можливості кар'єрного зростання.</li> <li>- Навчальна компетентність має на увазі здатність навчатися та працювати спільно, і автономно; організувати та наполегливо здійснювати навчання; оцінювати прогрес і результати навчання. Важливим є вміння шукати підтримки, коли це доречно, ефективно керувати кар'єрою та соціальною взаємодією.</li> <li>- Особиста, соціальна і навчальна компетентність базується на позитивному ставленні до особистого, соціального та фізичного благополуччя і навчання протягом усього життя.</li> <li>- Вона передбачає позитивне ставлення до співпраці, повагу до інших, наполегливість та цілісність, готовність до подолання упереджень та пошуку компромісів.</li> </ul> <p>Важливими є вміння визначати і ставити цілі, мотивувати себе, розвивати стійкість та впевненість, аналізувати і вирішувати проблеми, що підтримує здатність індивідуума долати перешкоди.</p> |
| Громадянська | <p><i>Громадянська компетентність</i> – це здатність діяти як відповідальні громадяни і повною мірою брати участь у соціальному житті.</p> <p><i>Основні знання, вміння, навички та ставлення, пов'язані з громадянською компетенцією:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Громадянська компетентність базується на розумінні фундаментальних ідей, пов'язаних з індивідуумами, групами, організаціями, суспільством, економікою та культурою.</li> <li>- Вона має на увазі розуміння цілей, цінностей та політики різних соціальних і політичних рухів, а також сталого розвитку; кліматичних та демографічних змін на глобальному рівні та їхніх основних причин.</li> <li>- Важливим є усвідомлення різноманітності та культурної самобутності різних суспільств і народів.</li> </ul>   |

| 1                                      | 2  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Критичною для цієї компетентності є здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми в суспільних інтересах, зокрема щодо сталого розвитку суспільства; наявність навичок критичного мислення і конструктивної участі у діяльності громади та у прийнятті демократичних рішень на всіх рівнях – від місцевого і національного до європейського та міжнародного.</li> <li>- Основою громадянської компетентності є повага до прав людини, навички підтримання на всіх рівнях соціальної та культурної різноманітності, гендерної рівності, соціальної згуртованості, готовності поважати приватність інших людей та брати на себе відповідальність за навколишнє середовище.</li> <li>- Основою для подолання упереджень, пошуку компромісів та забезпечення соціальної справедливості і правосуддя є інтерес до політичних і соціально-економічних подій та міжкультурного спілкування.</li> </ul>   |
| Підприємницька                         | <p><i>Підприємництво</i> – це здатність реагувати на можливості та ідеї і перетворювати їх у цінності для інших.</p> <p>Підприємництво має на увазі вміння планувати й управляти проектами культурної, соціальної або комерційної цінності. Дана компетентність базується на навичках творчості, критичного мислення, вирішенні проблем, ініціативності, наполегливості та вмінні співпрацювати.</p> <p><i>Основні знання, вміння, навички та ставлення, пов'язані з підприємницькою компетентністю:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Знання про існування різних контекстів і можливостей для перетворення ідей в особисту, соціальну або професійну діяльність; розуміння підходів до планування і управління проектами.</li> <li>- Підприємливість потребує розуміння економічних та соціальних можливостей і викликів, з якими зустрічаються роботодавець, організація чи суспільство; дотримування в їх подоланні етичних принципів; усвідомлення власних сильних та слабких сторін.</li> <li>- Підприємницькі навички засновані на креативності, розвинутості уяви і стратегічного мислення, досвіді вирішення проблем і критичного аналізу творчих процесів та інновацій.</li> <li>- Важливою є здатність робити висновки щодо цінності та вартості, приймати фінансові рішення, ефективно спілкуватися та вести переговори з іншими, справлятися з невизначеністю, неоднозначністю та ризиком як невід'ємними частинами прийняття обґрунтованих рішень.</li> <li>- Ставленнями, що характеризують підприємливість, є: ініціативність, активність, потяг до пошуку, сміливість та наполегливість у досягненні цілей, бажання мотивувати інших і цінувати власні ідеї, співпереживати і піклуватися про людей та світ, брати відповідальність за етичність дій протягом усього процесу.</li> </ul> |
| Культурна обізнаність та самовираження | <p><i>Культурна обізнаність та самовираження</i> – це розуміння і повага до того, як ідеї і сенси творчо виражаються у різних культурах і передаються через різні галузі мистецтва і форми культури.</p> <p><i>Основні знання, вміння, навички та ставлення, пов'язані з цією компетентністю:</i></p>  |

| 1 | 2   |
|---|---|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Дана компетентність передбачає знання місцевих, національних, європейських та світових культур, зокрема: мов, спадщини, традицій, культурних продуктів.</li> <li>- Вона має на увазі розуміння різних способів передачі ідей між творцем, учасником та аудиторією в письмових, друкованих або цифрових текстах, театральних виставах, фільмах, танцях, іграх, мистецтві, дизайні, музиці, ритуалах та архітектурі, а також у гібридних формах.</li> <li>- Безумовною є наявність навичок виражати та інтерпретувати з емпатією образні та абстрактні ідеї, переживати емоції у різних сферах мистецтва і формах культури.</li> <li>- Важливою є відкритість до різноманітності культурного самовираження, повага до нього, дотримання етичних норм та відповідальність щодо використання інтелектуальної й культурної власності.</li> <li>- Позитивне ставлення передбачає наявність інтересу до світу, відкритість, готовність примножувати культурний досвід.</li> </ul> |

Закон враховує рекомендації ЮНІСЕФ щодо ключових психосоціальних компетентностей та критеріїв відбору ключових компетентностей для ціложиттєвої освіти в формулюванні: «Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми» [21].

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Афанасьєва Л. В. Формування професійної компетентності майбутнього менеджера [Електронний ресурс] / Л. В. Афанасьєва. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/23\\_D\\_2009/Economics/49827.doc.htm](http://www.rusnauka.com/23_D_2009/Economics/49827.doc.htm). – Назва з екрану.
2. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании : (К усвоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3-13.
3. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : методическое пособие / В. И. Байденко – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
4. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября. – Режим доступа :

- <http://www.eidos.ru>. – Название с экрана.
5. Бібік Н. М. Компетенції / Н. М. Бібік// Енциклопедія освіти : [АПН України; гол. ред. В. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 409 – 410.
  6. Бібік Н. Пізнавальний інтерес як умова суб'єктності навчання молодших школярів [Електронний ресурс] / Н. М. Бібік // Педагогічний дискурс. – 2011. – Вип. 10. – С. 53-56. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk\\_2011\\_10\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2011_10_13). – Назва з екрану.
  7. Білова Ю. Аналіз наукових підходів до класифікації ключових компетентностей / Ю. Білова // Електронне наукове фахове видання Київського університету імені Б. Грінченка «Освітологічний дискурс». – 2014. – № 4 (8). – С. 10-21.
  8. Блинов В. И. Компетентностный подход на различных уровнях профессионального образования / В. И. Блинов. – М., 2009. – 72 с.
  9. Бондарчук О. І. Критерії і показники якості навчальної діяльності / О. І. Бондарчук, Г. В. Єльнікова // Енциклопедія освіти : [АПН України ; гол. ред. В. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 434 – 435.
  10. Бургун І. В. Актуальність упровадження компетентнісного підходу в освітню практику [Електронний ресурс] /І. В. Бургун. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua>. – Назва з екрану.
  11. Буркова Л. В. Показники та критерії оцінювання рівня професійних компетентностей у майбутніх спеціалістів соціономічних професій / Л. В. Буркова // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 3. – С. 1 – 14.
  12. Вища освіта України. – 2013. – № 3 (додаток 2). – Тематичний випуск: Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу. – Київ : ДП "НВЦ "Пріоритети" – 255 с.
  13. Воєвода А. Л. Формування фахової компетентності майбутніх учителів математики засобами розвитку пізнавальної активності : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. Л. Воєвода. – Вінниця, 2009. – 20 с.
  14. Ворона В. А. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов в Украине как педагогическая проблема / В. А. Ворона // Теоретико-методические основы внедрения компетентностного подхода в высшей школе [коллективная монография с международным участием под ред. д. пед. н., профессора В. Ю. Стрельникова]. – Харьков : Издательство Иванченко И. С., 2018. – 390 с. – С. 29-47.
  15. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / І. Гушлевська // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 22–24.
  16. Драйден Г. Революція в навчанні / Г. Драйден, Дж. Вос ; пер. з англ. М. Олійник. – Львів: Літопис, 2005. – 542 с.

17. Дрантусова Н. В., Князев Е. А. Оценка качества как необходимый элемент (этап) управления в высшем образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://virlb.eunnet.net/> . – Название с экрана
18. Енциклопедія освіти [АПН України ; гол. ред. В. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
19. Ефремова Н. Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании : [монография] / Н. Ф. Ефремова. – Ростов-на-Дону : «Аркол», 2010. – 408 с.
20. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vnz.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyshu-osvitu>. – Назва з екрану.
21. Закон України «Про освіту»: від 05.09.2017 № 2145-VIII [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://kodeksy.com.ua/pro\\_osvitu/download.htm](http://kodeksy.com.ua/pro_osvitu/download.htm). – Назва з екрану.
22. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия / Зимняя И. А. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 140 с.
23. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://aspirant.rggu.ru/article.html>. – Название с экрана.
24. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 328 с.
25. Ключові компетентності для навчання впродовж життя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dystosvita.blogspot.com/2018/01/2018.html>. – Название с экрана.
26. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті : навчальний посібник / Г. О. Ковальчук. – Вид. 2-ге, доп. – К. : КНЕУ, 2005. – 298 с.
27. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації : матеріали методол. семінару, м. Київ, 3 квіт. 2014 р. / Інститут обдарованої дитини Національної академії педагогічних наук України (редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін.). – м. Київ, 2014. – Ч.1 . – 370 с.
28. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – №3. – С. 3-10.
29. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» / В. Ландшеер // Перспективы: вопросы образования. – 1988. – №1. – С. 27-34.
30. Лозовецька В. Т. Професійна компетентність / В. Т. Лозовецька // Енциклопедія освіти : [АПН України ; гол. ред. В. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 722 – 723.

31. Локшина О. І. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській освіті / О. І. Локшина // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару, м. Київ, 2009 / Педагогічна думка. – К., 2009. – С. 19-33.
32. Луговий В. І. Освіта, навчання, інформація, компетентність: канонізація понять (теоретико-методологічний дискурс) / В. І. Луговий // Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку : [колективна монографія]. К. : Вид. НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 11 – 16.
33. Майковська В. І. Сутність і структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців в Україні / В. І. Майковська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка: науковий журнал – 2017. – № 1 (87). – С. 112-117. – (Серія – Педагогічні науки).
34. Майковская В. Социальные предпосылки развития и поддержки молодежного предпринимательства в Украине / В. Майковская // Молодежное предпринимательство в странах восточного партнерства: опыт формирования и перспективы развития : материалы Междунар. научн.-практ. конф., г. Батуми, 13-14 сент. 2018 р. / Батумский государственный университет Шота Руставели. – Батуми, 2018. – С. 82-86.
35. Майковська В. І. Становлення процесу формування підприємницької компетентності молоді в Україні / В. І. Майковська // Тенденції розвитку психології та педагогіки : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 2-3 лист. 2018 р. / ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології. – Київ, 2018. – Ч.1. – 128 с. – С. 109-112.
36. Майковська В. І. Використання зарубіжного досвіду розвитку бізнес-освіти у формуванні підприємницької компетентності української молоді / В. І. Майковська // Pedagogy in EU countries and Ukraine at the modern stage : Proceedings of the International Scientific-Practical Conference, Baia Mare (Romania), December, 21-22, 2018 / North University Centre of Baia Mare. – Baia Mare, 2018. – 188 p. – P. 164-167.
37. Майковська В. Роль workshop у визначенні показників сформованості підприємницької компетентності майбутніх фахівців / В. Майковська // Aktuelle Themen im Kontext der Entwicklung der modernen Wissenschaften: zu den Materialien der internationalen wissenschaftlich-praktischen Konferenz, Dresden (Deutschland), Januar, 23, 2019 / NGO «Europäische Wissenschaftsplattform. – Dresden, 20]19. – В. 3. – 104 s – S. 29-34.
38. Мультимедійний навчальний курс «Основи соціальних прав» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://dlse.multycourse.com.ua/ua/print\\_page/course](http://dlse.multycourse.com.ua/ua/print_page/course). – Назва з екрану.



39. Національна рамка кваліфікацій [Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п/paran12#n12>. – Назва з екрану..
40. Національний освітній глосарій: вища освіта. – [2-е вид., перероб. і доп. ; авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашникова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014.– 100 с.
41. Новий тлумачний словник української мови. – [у 3 т. ; укладачі: В. Яременко, О. Сліпушко; видання друге, виправлене]. – К. : Аконіт. – 2006. – Т. 3: П-Я. – 864 с.
42. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід до формування змісту середньої освіти: досвід зарубіжних країн. /О. В. Овчарук// Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [колективна монографія за заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с. – С.5-15.
43. Оганесов В. А. Подготовка конкурентоспособного специалиста в условиях диверсификации высшего образования: дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: 13.00.08 / Владимир Армаисович Оганесов . – Ставрополь, 2006. – 165 с.
44. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник / [О. Пометун, Л. Пироженко] ; за заг. ред. О. Пометун. – К., 2004. – 192 с.
45. Приходько В. М. Моніторинг якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу: педагогічні основи й управлінський аспект : [монографія] / В.М. Приходько. – Запоріжжя, 2011. – 460 с.
46. Пуховська Л. П. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській педагогічній освіті [Електронний ресурс] / Л. П.Пуховська. – Режим доступу: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=1736](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1736). – Назва з екрану
47. Рудишин С. Д. Стан екологічної освіти в практиці школи зарубіжних країн [Електронний ресурс] / С. Д. Рудишин. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/2404>. – Назва з екрану.
48. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.
49. Свистун В. І. Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності : [монографія] / В. І. Свистун. – К. : Науково-методичний центр аграрної освіти, 2006. – 343 с.
50. Секрет І. В. Методологічні передумови формування компетентнісного підходу у США та країнах Європи [Електронний журнал] / І. В. Секрет // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – №5 (13). – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>. – Назва з екрану.
51. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень : [уклад. Л. О. Пустовіт та ін.] – К. : Довіра, 2000. –

- 1018 с.
52. Спенсер Л. Компетенции на работе / Л. Спенсер, С. Спенсер. – М.: НІРРО, 2005. – 384 с.
  53. Стеганцев А. Компетентностный подход: от профессионального образования к образованию профессионалов [Электронный ресурс] / А. Стеганцев // Доклад на 8-м международном фестивале бизнес-тренеров. – Режим доступа: [http://www.stiogantsev.ru/st/biz\\_komp-rodhod.html](http://www.stiogantsev.ru/st/biz_komp-rodhod.html). – Название с экрана.
  54. Степко М. Ф. Якість та ефективність вищої освіти – спільна відповідальність учасників навчального процесу / М. Ф. Степко // Вища освіта України. – 2008. – № 4. – С. 19-28.
  55. Структури ключових компетенцій, які розглядаються як необхідні для всіх у суспільстві, заснованому на знаннях (Key Competences for Lifelong learning: A European Reference Framework). – IMPLEMENTATION OF «EDUCATION AND TRAINING 2010», Work programme, Working Group B «Key Competences», 2004.
  56. Хазова С. А. Показатели конкурентоспособности как критерии профессиональной компетентности специалистов по физической культуре и спорту [Электронный ресурс] / С. А. Хазова. – Режим доступа: <http://www.adygnet.ru/konfer/konfifk2006/>. – На звання с экрана.
  57. Холстед М. Ключевые компетенции в системе Великобритании / М. Холстед, Т. Орджи // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию : материалы семинара, 2001 / под ред. А. В. Великановой. – Самара, 2001. – С. 24-27.
  58. Хуторський А. Ключові освітні компетентності [Електронний ресурс] / А. Хуторський. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/theory/2340/>. – Назва з екрану.
  59. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – С. 58-64.
  60. Чемерис О. С. Теоретичне обґрунтування групової дієвої компетентності органів державного управління та місцевого самоврядування / О. С. Чемерис // Актуальні проблеми державного управління : збірник наукових праць УАДУ при Президентів України (Львівський філіал). – Л. : Кальвалія, 2000. – Вип. 4. – С.8–22.
  61. Шишов С. Е. Мониторинг качества образовательного процесса в школе : [монография] / Шишов С. Е., Кальней В. А., Гирба Е. Ю. – М.: Издательство «Инфра-М». – 2013. – 206 с.
  62. Ягупов В. Провідні методологічні характеристики основних видів компетентності майбутніх фахівців, які формуються у системі професійно-технічної освіти. / В. Ягупов // Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи: збірник наукових праць Інституту ПТО НАПН України. – Вип. 2. – Режим доступу:

- <http://uchebana5.ru/cont/1748931-p8.html>. – На звание с экрана.
63. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Brussels, 17.1.2018. COM (2018) 24 final. ANNEX (ПРИЛОЖЕНИЕ к Предложениям по рекомендации Совета о ключевых компетенциях для обучения на протяжении всей жизни. Брюссель, 17 января, 2018. COM (2018) 24 финал. ПРИЛОЖЕНИЕ. – Режим доступа: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/EN/COM-2018-24-F1-EN-ANNEX-1-PART-1.PDF>. – Название с экрана.
64. European Union. Key Competencies for Life learning. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/EC) // Official Journal of the European Union. – 2006. – 30 December. – P. I.394/10-I.394/18.
65. Furmanek W. Kompetencje – proba okreslenia pojecia / W. Furmanek // Edukacja Ogolnotechniczna. – 1997. – nr. 7. – S. 12-18.
66. Higher Education in the USA / Высшее образование в США / [под общ. ред. И.С. Щербакова] / – СПб : Астрель, 2007. – 195 с.
67. Matusz M. Kompetencje informacyjne nauczycieli i uczniw / M. Matusz // Edukacja Technika – informatyka – edukacja / pod red. W. Walata. – Rzeszow: Uniwersytet Rzeszowski, 2008. – Том X. Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji informatycznej. – S. 189-200.
68. OECD. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. 2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>. – Название с экрана.
69. Reimagining Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa. A Four-Dimensional and Systems Approach to 21st Century Skills. Conceptual and Programmatic Framework. Executive summary. United Nations Children’s Fund [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.lsce-mena.org](http://www.lsce-mena.org). – Название с экрана.
70. Spector J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY / J. Spector // Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. – p. 1–3.
71. Tuning Educational Structures in Europe. WEB-сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php>. – Назва з екрану.

## РОЗДІЛ 2

### РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ І ВИМОГИ РИНКУ ПРАЦІ

#### 2.1 Результати навчання як дескриптори сформованості компетентного фахівця

У ХХІ ст. основними загально цивілізаційними тенденціями є порушення екологічної рівноваги внаслідок бездумної тенденції «споживацького» господарювання і використання загрозливих технологій хазяйнування на планеті, що супроводжують перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій. Прогрес кожної країни залежить передусім від наявності та дієвості інтелектуального потенціалу нації, що виражається в людському капіталі. У міжнародному змаганні лише та країна успішно просувається вперед, яка здатна забезпечити розвиток насамперед інтелектуальної сфери діяльності [10].

Ідею про те, що люди з їхніми виробничими здібностями являють собою багатство, вперше висловив В. Петті. Теорія людського капіталу, яка з'явилася на початку 60-х років ХХ ст., займає провідне місце серед зарубіжних економічних теорій. Її засновниками є американські економісти «чиказької школи» – Б. Вейсброд, Л. Хансен, Т. Шульц. Класичним твором цього наукового напрямку вважається книга Г. Беккера «Людський капітал» (1964), в якій людський капітал складається з набутих знань, навиків, мотивації та енергії, котрими володіють людські істоти та які можуть бути використані протягом певного періоду з метою виробництва товарів і послуг [9]. Теорія людського капіталу пропонує на практиці збільшення інвестицій в освіту, в т. ч. професійну підготовку. Таким чином, в умовах ринкової економіки освіта стає сферою формування людського капіталу, а соціально-економічну сутність вищої освіти можна визначити як певну сукупність відносин з приводу формування суспільної форми функціонування людських ресурсів, адекватних потребам та можливостям сучасності.

Викладене вище дозволяє зробити висновок про те, що індивідуальний розвиток особистості в ХХІ ст. є головною передумовою соціально-економічного прогресу, що потребує від фахівця вміння все життя набувати і застосовувати нові знання й актуалізує потребу переходу вищої освіти від кваліфікації до компетентності, гарантуючи здатність знаходити оптимальні рішення в будь-яких життєвих ситуаціях. Відтак сучасна українська професійна освіта має бути націлена на забезпечення майбутніх фахівців технологіями прийняття рішень в умовах свободи вибору, на формування особистості, налаштованої на сприйняття змін як природної норми. Фахівці повинні бути здатними до інноваційного типу власного життя й життєдіяльності. Отже, розв'язання даної проблеми спрямовує функції вищої освіти на забезпечення конкретних результатів в процесі професійної підготовки фахівця.

Надшвидкі цивілізаційні зміни початку ХХІ ст. ставлять перед закладами вищої освіти задачу формування у молоді адекватних цим процесам менталітету і культури господарської діяльності. Ринок праці вимагає від фахівця ХХІ ст. якісної підготовки до повноцінного виконання посадових обов'язків та прояву високої професійної компетентності як надважливої якості особистості. Випускник має винести зі стін навчального закладу високу культуру комунікабельності, вміння будувати міжособистісні стосунки, спілкуватися з будь-якою категорією людей, знаходити спільну мову в будь-якій ситуації, навички створення широкої мережі знайомств та їх ефективного використання. Ділова людина нового тисячоліття працює з партнерами, в групі, отже, у неї має бути добре розвинене відчуття команди, вміння керувати й підкорятися волі інших.

Іншою вимогою ринкового середовища до випускника вищої школи в ХХІ ст. є наявність прагнення досягти успіху, орієнтація на високі результати, перманентне бажання діяти й досягати мети. Дані риси базуються на таких психологічних якостях, як динамічність, витривалість, потяг до реалізації фізичної й психічної енергії, здатність витримувати довготривалі фізичні й нервові навантаження, здорова амбіційність як іманентна потреба постійно бути попереду, прагнення здобувати визнання і досягати досконалості.

Нинішній спеціаліст має бути психологічно підготовленим до змагальності, забезпечення успіху в конкурентній боротьбі. У жорсткому, прагматичному ринковому середовищі в нагоді стануть енергійність, заповзятливість, наполегливість, послідовність, мужність [18].

Функціонування виробничо-торговельних структур на засадах ринкової філософії господарювання передбачає створення стійких і ефективних господарських відносин. Економіка ХХІ ст. висуває потребу в прояві ініціативи, що ґрунтується на високому рівні культури організації бізнесу, та посилює активізацію пошуку ефективних варіантів виробництва і реалізації товарів. Перехід до регульованої ринкової економіки у вигляді економічної реформи в Україні висуває нові вимоги до особистості майбутніх учасників суспільного виробництва й потребує сформованості в них готовності включатися в прогресивні форми економічних взаємовідносин. Політико-економічна трансформація суспільства загострює проблему орієнтації молоді, яка опановує фах в сфері обслуговування, на затребувані ринком види діяльності в галузі туризму і готельно-ресторанного бізнесу. Надшвидкі цивілізаційні зміни початку ХХІ ст. ставлять перед закладами вищої освіти задачу розвитку мислення, орієнтованого на майбутнє, підготовки своїх випускників до виконання в межах фаху завдань, яких вони попередньо не виконували, і до застосування знань, яких вони раніше не засвоювали [12].

Міжнародні тенденції в освіті свідчать про перехід від традиційного педоцентрованого (центрованого на викладачі) підходу до інноваційного студоцентрованого. Ця альтернативна модель професійної підготовки фокусує увагу на тому, що зможуть зробити студенти в кінці вивчення

дисципліни або її змістового модуля. Таким чином, компетентнісний підхід визначається як заснований на результатах навчання, а заплановані результати навчання є формою опису очікуваної діяльності студентів в кінці визначеного періоду навчання.

Враховуючи викладене вище, як найсучасніший напрям розвитку вищої освіти розглядають компетентнісну стратегію, пов'язану з перенесенням акцентів з накопичування майбутнім фахівцем нормативно визначених знань, умінь та навичок на формування у нього здатності практично діяти і застосовувати досвід у професійній та суспільній діяльності. Компетентнісний підхід забезпечує об'єктивну оцінку рівня підготовленості фахівців, в чому зацікавлені всі суб'єкти ринку та освітнього процесу. Відповідно до Національного освітнього глосарію компетентнісний підхід (Competence-based approach) базується на формуванні результатів навчання, визначених і описаних в термінах компетентностей [13].

Огляд літератури дозволяє констатувати інтерес зарубіжних вчених до дефініції «результати навчання». Ще на початку ХХ ст. її досліджували С. Адам, Дж. Біггс, П. Блек і Д. Уільямс, С. Браун і П. Кнайт, А. Дженкінс і Д. Анвін, Р. М. Гарден, П. Рамсден, С. Тухі [23]. Проте більш глибокий аналіз робіт названих вище дослідників хоча й дозволяє констатувати інтерес зарубіжних вчених до дефініції «результати навчання», та надає можливості стверджувати, що в пропонованих визначеннях немає істотних відмінностей. Найбільш влучним нам видається таке: результати навчання – це формулювання того очікуваного, що буде знати, розуміти і в змозі продемонструвати студент після закінчення навчання (Д. Кеннеді, Е. Хайленд, Н. Райан). Міжнародна стандартна класифікація освіти трактує навчальний результат як сукупність інформації, знань, розуміння, світоглядних позицій, цінностей, умінь, компетентностей або зразків поведінки, які очікувано опановує особа після успішного завершення освітньої програми. Результати навчання – це сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти [9].

Перевагою фокусування на результатах навчання є те, що вони являють собою чіткі формулювання досягнень, які може продемонструвати студент на базі ресурсів власної особистості по закінченні навчання. Відтак термін «результати навчання» пояснює розуміння дефініції «компетентність». Результати навчання точно, просто і зрозуміло дозволяють ставити цілі професійної підготовки і є «єдиною валютою», яка забезпечує прозорість програм підготовки на локальному й міжнародному рівні.

Натомість традиційна для України професійна підготовка досі структурована за галузями знань і орієнтована в процесі вивчення мало інтегрованих між собою дисциплін як окремих елементів освітньої програми на модель «ЗУН – Знання, Уміння та Навички». Значний обсяг інформації у вигляді фактів, цифр, класифікацій, не будучи структурованим, породжує в

умах випускників справжній хаос, а непотрібна в професійній діяльності інформація поступово забувається, не створюючи конкретних соціально-економічних алгоритмів і поведінкових схем. Погоджуючись з С. Тухі, зауважимо, що основна цінність результатів навчання за компетентнісного підходу полягає в тому, що вони уточнюють освітню задачу і допомагають викладачу в конструктивно узгодженому руслі зробити вибір на користь найбільш ефективного напрямку навчальної та оціночної діяльності; сприяють погляду викладача на освітні цілі під кутом зору студентів, забезпечуючи зворотний зв'язок; допомагають студентам зосередитися на тому, що є найбільш важливим в навчанні; орієнтують студентів, чого вони можуть досягти в результаті успішного завершення модуля або програми [41].

А. Дженкінс і Д. Анвін вважають, що результати навчання допомагають викладачам більш точно донести до студентів, що саме від них очікується; стимулюють студентів вчитися ефективніше через відкритість і прозорість очікуваних результатів; наочно ілюструють, що можуть отримати студенти, прослухавши відповідний курс або окрему лекцію; виконують функцію еталона при розробці викладачами навчальних матеріалів; уточнюють розподіл навчального контенту за формами організації навчальної діяльності студентів; забезпечують вибір доцільних стратегій викладання та оцінювання; спонукають викладачів до більш точного формулювання цілей власної педагогічної діяльності [9].

Серед ключових переваг освіти на основі результатів навчання Р. М. Гарден виділяє: розробку чітко визначених результатів навчання, які як мета мають бути досягнуті до завершення процесу навчання; проектування навчальних програм, стратегій навчання і освітніх можливостей, котрі забезпечують досягнення встановлених результатів навчання; організацію процесу оцінювання адекватно до встановлених результатів навчання та введення індивідуального оцінювання студентів, яке засвідчує, що ці результати досягаються.

Визнаний авторитет в галузі модернізації європейської освіти С. Адам узагальнив переваги орієнтації в освіті на результати навчання.

В частині проектування курсів і модулів результати навчання можуть:

- 1) забезпечити узгодженість модулів в програмах навчальних дисциплін;
- 2) полегшити складання робочих навчальних планів, оскільки роблять зрозумілим, де відбувається частковий збіг між модулями і програмами;
- 3) допомогти розробникам курсу точно визначати ключові цілі курсу та його структуру на основі співвідношення компонентів і врахування прогресу в навчанні;
- 4) актуалізувати зв'язок між викладанням, навчанням і оцінюванням на основі розробки критеріїв атестації;
- 5) дозволити зосередитися на підвищенні ефективності й різноманітності оцінювання.

Викладене вище дозволяє зробити висновок, що в частині забезпечення якості результати навчання:

1) грають ключову роль як точка відліку для створення і оцінки стандартів;

2) покращують прозорість і порівнянність стандартів всередині кваліфікацій і між ними.

В той же час в частині мобільності результати навчання:

1) сприяють мобільності студентів, полегшуючи визнання кваліфікацій;

2) забезпечують загальний формат освіти протягом життя та дозволяють створювати різні шляхи просування в конкретній системі освіти і між різними освітніми системами.

Студентам результати навчання забезпечують:

1) вичерпний і точний опис того, що студенти можуть досягти при успішному завершенні навчання;

2) чітку інформацію, яка допомагає студентам у виборі навчальних дисциплін і робить навчання більш ефективним;

3) структуроване свідоцтво для роботодавців і закладів вищої освіти про особливості конкретних кваліфікацій.

В той же час, С. Адам застерігає, що одна з основних проблем, пов'язаних з орієнтацією на результати навчання, має суто філософський характер: академічна освіта повинна бути відкритою, а результати навчання не зовсім вписуються в її ліберальну концепцію, оскільки чітко окреслені, що може обмежувати навчання і привести до відсутності інтелектуальних викликів. Автор зазначає, якщо результати навчання будуть виписані на підставі розвитку навичок мислення, дане питання може бути розв'язане [9].

Серед інших проблем впровадження результатів навчання дослідники називають:

1) простоту навчальних програм та їх повну орієнтацію на підсумки оцінювання через надлишкову обмеженість результатів навчання;

2) можливість плутанини у сприйнятті результатів навчання студентами і викладачами, яка може виникнути, якщо в організації оціночної діяльності закладу вищої освіти не будуть дотримуватися певних керівних принципів [9].

Націленість компетентнісного підходу на досягнення результатів навчання вимагає синтезу знань, умінь і навичок, що є базовою основою компетентності та функціональною характеристикою, яка визначає рівень і зміст підготовки випускника. Відтак формування компетентності не може здійснюватись на підставі окремо взятих навчальних дисциплін. Її компоненти закладаються при опануванні всіх дисциплін, передбачених робочим навчальним планом, а також в процесі практичної та самостійної роботи студента. Розподіл змісту традиційної освітньої програми за дисциплінами, передбачений навчальним планом, забезпечує предметне структурування професійної підготовки. Натомість розподіл змісту освітньої



програми за компетентностями, на що націлює компетентнісна парадигма, вимагає її діяльнісного структурування з урахуванням результатів навчання.

Впровадження компетентнісного підходу у вищій школі потребує уточнення дефініції «результати навчання», яка по своїй суті дозволяє відобразити досягнення студентів [23]. Ґрунтуючись на думці, що компетентність не можна спостерігати безпосередньо й про рівень її сформованості висновки роблять за результатами діяльності, дефініція «результати навчання» набула поширення в педагогіці вищої школи як засіб опису того, що повинні знати, розуміти і (або) бути в змозі продемонструвати студенти в кінці відповідного періоду професійної підготовки. В Україні під результатами навчання розуміють знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти, та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів. Введення поняття «результати навчання» дозволяє окреслити складність і неоднозначність компетентностей, якими має володіти майбутній фахівець, в їх взаємовпливі та взаємозв'язку, й оцінити рівень їх сформованості.

Застосування в педагогіці вищої школи поняття «результати навчання» дозволяє в процесі професійної підготовки для кожної компетентності:

- 1) розробити еталонні вимоги для швидкого визначення рівня її сформованості в залежності від ситуації й мети оцінки;
- 2) розробити типові рекомендації щодо застосування еталонних вимог;
- 3) визначити способи або методики оцінювання рівня сформованості компетентності із наперед заданим рівнем об'єктивності.

Об'єктивне оцінювання рівня сформованості підприємницької компетентності можливе за умови чіткого виписування результатів навчання з урахуванням наведених нижче рекомендацій.

Перша: кожен результат навчання повинен починатися з дієслова дії, за яким слідує фраза, що описує контекст.

Друга: для кожного результату навчання необхідно використовувати тільки одне дієслово.

Третя: при виписуванні результатів навчання слід уникати використання загальнозрозумілих понять (знати, розуміти, опановувати, ознайомитись, засвоїти інформацію, бути в курсі), оскільки вони є навчальними завданнями, а не результатами навчання.

Четверта: при виписуванні результатів навчання доцільно уникати складних речень і за потреби більшої ясності використовувати декілька простих.

П'ята: результати навчання за кожним модулем (блоком) навчальної дисципліни мають співвідноситися з результатами навчання в розрізі навчальної програми всієї дисципліни загалом.

Шоста: результати навчання повинні бути видимими і вимірними.

Сьома: результати навчання мають бути такими, щоб їх можна було оцінювати.

Підхід, заснований на результатах навчання, – це певна точка зору і стиль мислення. Виписування результатів навчання є важливим елементом розробки програми і являє собою видиму частину цієї точки зору. Воно базується на дослідженнях Б. Блума щодо можливості створення класифікації рівнів мислення в процесі навчання. Дана гіпотеза виявляє три сфери навчання – пізнавальну (когнітивну), емоційну (афективну) і психомоторну, – й припускає, що кожна з цих сфер характеризується висхідним порядком складності. Найбільших успіхів Б. Блум домогся в дослідженні пізнавальної сфери та запропонував класифікацію (таксономію) розумової поведінки від простого відтворення фактів до процесу аналізу й оцінки засвоєної інформації, що забезпечує структуру, в якій можна, спираючись на попередні успіхи, розвивати більш складні рівні розуміння.

Запровадження компетентнісного підходу потребує використання таксономії Б. Блума при розробці оціночних матеріалів. Таксономія Б. Блума створює можливість для виписування результатів навчання, оскільки забезпечує готову структуру і для кожного з її рівнів пропонує відповідний список дієслів. Використання правильних дієслів є ключем до успішного виписування результатів навчання [23].

Найбільш досліджена Б. Блумом когнітивна сфера розглядається як шестирівнева ієрархічна структура у висхідному порядку: «Знання → розуміння → застосування → аналіз → синтез → оцінка». Виписування результатів навчання для неї базується на використанні точних дієслів. Оскільки результати навчання окреслюють те, що студенти можуть робити по завершенні навчання, ці дієслова є активними (дієсловами дії).

Перший рівень «Знання»: використовуються дієслова, які дають визначення та оцінку знанням, підтверджують наявність знань. Прикладами результатів навчання для когнітивної сфери є: «Згадати і пояснити терміни...»; «Визначити та розглянути наслідки...»; «Описати, як і чому змінюються закони...»; «Перерахувати критерії...»; «Дати визначення...»; «Описати процеси...».

Другий рівень «Розуміння»: використовуються дієслова, що дають визначення та оцінку розумінню. Прикладами результатів навчання, що демонструють розуміння, є: «Привести відмінність між...»; «Визначити учасників...»; «Спрогнозувати...»; «Пояснити...наслідки...»; «Класифікувати...»; «Визначити сили, що перешкоджають розвитку...».

Третій рівень «Застосування»: використовуються дієслова, що дають визначення та оцінку застосуванню. Прикладами результатів навчання, що демонструють застосування, є: «Побудувати хронологію...»; «Застосувати знання з... для забезпечення діяльності...»; «Вибрати і застосувати сучасні методи для аналізу...»; «Зіставити зміни...при...»; «Змінити керівні принципи діяльності на прикладі невеликої виробничої фірми з метою

забезпечення...»; «Показати, як зміни... вплинули на рівень...»; «Застосувати принципи... для...».

Четвертий рівень «Аналіз»: використовуються дієслова, що дають визначення та оцінку аналізу. Прикладами результатів навчання, що демонструють здатність до аналізу, є: «Проаналізувати, чому...»; «Порівняти...з...»; «Порівняти і протиставити...»; «Обговорити...»; «Обчислити... і показати...».

П'ятий рівень «Синтез»: використовуються дієслова, що дають визначення та оцінку синтезу. Прикладами результатів навчання, що демонструють синтез, є: «Виявити та сформулювати проблеми, які...»; «Запропонувати в усній та письмовій формі рішення комплексних проблем...»; «Узагальнити причини і наслідки...»; «Зіставити...»; «Скласти (розробити)...програму (план) для...».

Шостий рівень «Оцінка»: використовуються дієслова, що дають визначення та оцінку самої оцінки. Прикладами результатів навчання, що демонструють здатність до оцінки, є: «Оцінити роль...в...»; «Оцінити...стратегії для...»; «Узагальнити досягнення...в сфері...»; «Спрогнозувати вплив...на...»; «Дати оцінку..., що...».

Виписування результатів навчання для емоційної (афективної) сфери базується на дослідженні категорій «ставлення», «почуття», «цінності». Ця сфера охоплює питання від бажання й готовності отримувати інформацію до інтеграції вірувань, ідей і поглядів. Емоційна сфера розглядається як п'ятирівнева структура: «Сприйняття / Реагування / Ціннісні орієнтації / Організація / Поширення». Прикладами результатів навчання в емоційній сфері є: «Визнає необхідність...норм»; «Усвідомлює необхідність дотримання...в...»; «Виявляє готовність до...»; «Підтримує добрі стосунки з...»; «Розуміє і оцінює...проблеми, пов'язані з...»; «Розв'язує протиріччя між...»; «Бере участь у дискусіях по темі...»; «Бере на себе відповідальність за...»; «Демонструє прихильність до...».

Психомоторна сфера охоплює в основному фізичні навички на базі координації мозкової та м'язової діяльності. Аналіз літератури свідчить, що дана сфера в галузі освіти є менш розробленою, ніж пізнавальна або емоційна. Її оцінювання широко використовується в природничих науках, медико-санітарних дисциплінах, мистецтві, музиці, інженерії, театрі та фізичному вихованні. Наразі робота по дослідженню психомоторної сфери не завершена через брак досвіду української вищої школи в описі цих навичок.

Низка іноземних авторів пропонують різні варіанти таксономій для опису психомоторної сфери. Найбільш визнаною є п'ятирівнева ієрархія Р. Х. Дейва: «Імітація (спостереження і копіювання поведінки інших) / Управління (здатність на основі інструкцій виконувати певні дії та застосовувати навички) / Точність (здатність виконувати завдання з найменшою кількістю помилок) / Зчленування (здатність координувати ряд дій шляхом комбінування двох і більше навичок) / Натуралізація (демонстрація високого рівня автоматичного виконання завдань)».

При виписуванні результатів навчання необхідно враховувати часові інтервали, протягом яких вони повинні бути досягнуті за наявності відповідних ресурсів. При формулюванні результатів навчання для студентів старших курсів не слід перевантажувати список категоріями, взятими з нижньої частини таксономії Б. Блума (наприклад, «знання» і «розуміння»). Результати навчання студентів старших курсів повинні спонукати до використання того, чому вони навчилися на молодших курсах, й базуватись на категоріях «аналіз», «синтез», «оцінка» [23].

Складним є питання «ємності» результатів навчання: якщо вони будуть занадто загальними, їх ефективне оцінювання викличе труднощі; але якщо результати навчання будуть мати занадто вузький характер, їх список може стати надмірно довгим, й оцінювання знов-таки буде ускладненим.

Незалежно від того, результати навчання в якій сфері підлягають оцінюванню, їх слід виписувати таким чином, щоб можна було визначити рівень досягнень студента. Очевидно, що опис компетентності в результатах навчання має пройти верифікацію серед колег, роботодавців, колишніх і нинішніх студентів на зрозумілість.

Виходячи з викладеного вище, суттєву значимість має розгляд підприємництва як особливого соціокультурного феномену. У вітчизняній педагогічній науці терміну «Підприємництво» як провідного принципу професійної освіти до теперішнього часу не існувало, хоча саме поняття з точки зору філософії, економіки, політології та соціології в науці розглядалася. В даному посібнику аналіз понять, пов'язаних з підприємництвом, ґрунтується здебільшого на дослідженнях зарубіжних авторів. Це обумовлено тим, що підприємництво як вид діяльності в Україні протягом тривалого часу не тільки не досліджувалося, але і не практикувалося. Враховуючи зміни вимог до майбутнього фахівця у XXI ст., серед результатів навчання, отриманих в процесі професійної підготовки, як значущу компоненту слід розглядати сформованість у студентів підприємницьких якостей.

У педагогічному словнику якості особистості розглядаються як сукупність всіх соціально і біологічно обумовлених компонентів, котрі зумовлюють її стійку поведінку в соціальному і природному середовищі [28]. Якості характеризують особистість, визначаючи спрямованість і логіку її діяльності. Конкретні якості особистості формуються у результаті певних дій, дозволяючи людині розвивати свій професіоналізм.

Специфіка професійної діяльності закріплює за собою значимість професійно важливих якостей фахівця. Н. Шамрай під професійно важливими якостями розуміє індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність цієї діяльності та успішність її опанування. Від сформованості професійно важливих якостей особистості залежить продуктивність діяльності фахівця [34].

В роботах зарубіжних дослідників (У. Джеймс, Р. Махью, М. Мольц, Д. Рей, М. Рон тощо) представлені результати наукових пошуків, основною

метою яких стали виявлення і характеристика якостей, які є визначальними для діяльності підприємця. Названі вище дослідники описують підприємця як індивідуума, який володіє спеціальними здібностями, в результаті чого він може бути потужним агентом економічних змін, що відбуваються в суспільстві. На їх думку такими підприємницькими індивідуумами є ті, хто по самій своїй природі здатен вступати в складні економічні відносини на основі наявності відповідних знань, хто вміє швидко відшукувати і використовувати потрібну інформацію, хто володіє технікою виживання, завдяки якій здатен виявляти можливості, невидимі іншим, і застосовувати їх для розв'язання проблем [9; 39;40].

Особистісні якості людини, яка здійснює підприємницьку діяльність, формують основу її ділових якостей, без чого неможливо його функціонування як суб'єкта економічного процесу.

Таблиця 2.1 – **Особистісний портрет підприємця** [складено автором]

| Особистісні якості індивіда                      | Індикатори прояву якостей індивіда  |
|--|---|
| Пошук можливостей та ініціативність              | ✓ бачить і використовує нові, незвичні ділові можливості                                  |
|  | ✓ діє до того, як його змусять до цього обставини   |
| Завзятість і наполегливість                      | ✓ готовий докладати неодноразових зусиль, щоб подолати перешкоду                          |
|  | ✓ здатний змінювати стратегії задля досягнення мети                                       |
| Готовність до ризику                             | ✓ надає перевагу ситуаціям «виклику» або помірного ризику                                 |
|  | ✓ надає перевагу діям, які зменшують ризик та створюють можливість контролювати результат |
| Орієнтація на ефективність                       | ✓ знаходить шляхи виконувати роботу краще, дешевше, швидше                                |
|  | ✓ прагне досягати досконалості, покращувати стандарти ефективності                        |
| Залученість і робочі контакти                    | ✓ бере на себе відповідальність і здатний на особисті жертви задля виконання роботи       |
|  | ✓ береться до діла разом з працівниками або замість них                                   |
| Цілеспрямованість                                | ✓ ясно висловлює цілі, має довгострокове бачення  |
|  | ✓ постійно ставить і коригує короткострокові завдання                                     |
| Поінформованість                                 | ✓ схильний до особистого збору інформації про клієнтів, постачальників, конкурентів тощо  |
|  | ✓ використовує особисті ділові контакти задля власної поінформованості                    |
| Планування і спостереження                       | ✓ планує, розбиваючи значні за обсягами завдання на менші підзадачі                       |
|  | ✓ розробляє або використовує процедури моніторингу виконуваних робіт                      |
| Здатність до переконання і встановлення зв'язків | ✓ використовує гнучкі стратегії для впливу на людей і переконання їх                      |
|  | ✓ використовує особисті та ділові контакти як засіб досягнення мети                       |
| Незалежність і самовпевненість                   | ✓ прагне незалежності від контролю з боку інших   |
|  | ✓ покладається лише на себе в ситуаціях протистояння і відсутності успіху                 |
|  | ✓ вірить у власну здатність до виконання важких завдань                                   |

В цілому, дослідники в числі важливих якостей психологічного портрета підприємця виділяють такі. В інтелектуальному блоці – це компетентність, комбінаторний дар, розвиненість уяви, реальна сила фантазії, розвиненість інтуїції, перспективність мислення. У комунікативному блоці – це талант координатора зусиль співробітників, здатність і готовність до соціально-лояльного спілкування з іншими людьми і в той же час уміння йти «проти течії». У мотиваційно-вольовому блоці – це схильність до ризику, прагнення боротися і перемагати, потреба в самоактуалізації та визнанні, переважання мотиву досягнення над мотивом уникнення невдачі. Узагальнюючи результати наведених досліджень, доцільно розглядати портрет підприємця через систему індикаторів якостей, котрі дозволяють визначити стратегії його поведінки (табл. 2.1).

Американський вчений, автор робіт з навчання підприємництву Д. Рей провів дослідження щодо виявлення характерних особистісних якостей видатних підприємців США і виділив серед них як домінуючі:

- самостійність у визначенні цілей в роботі і засобів для їх досягнення;
- амбітність, підвищена самооцінка, віра в успіх;
- наполегливість, прояв стійкості у важких ситуаціях;
- працьовитість, здатність до отримання задоволення від праці;
- стресостійкість, здатність до набуття досвіду з ситуацій невдачі;
- самовладання, впевненість в собі;
- невідкладність;
- компетентність;
- реалізм;
- концептуальність мислення;
- прагнення престижу;
- комунікабельність;
- емоційна стабільність [40].

Результати досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених дозволяють дійти висновку, що якості, котрі обумовлюють сутність підприємницької поведінки, в психолого-педагогічній літературі досі не мають чіткої систематизації. Аналіз цільових установок і домінуючих напрямків діяльності підприємця створює підстави для розподілу цих якостей за чотири сфери: організаційна, комунікативна, творча й управлінська. Розглянемо їх більш докладно.

До організаційної сфери доцільно віднести якості, що дозволяють підприємцю мобілізувати себе, сконцентруватися на конкретній ідеї, дії, факті або події, необхідних ресурсах в потрібній формі та кількості, зв'язках, контактах, відносинах. Це – психологічна вибірковість; здатність швидко і глибоко вникати в психологію підлеглих; спроможність виявляти активність, виражену в прагненні до продовження розпочатої діяльності; енергійність в діях; витривалість по відношенню до напруженості, пов'язаної з активністю; швидкість у варіюванні дій. Сюди можна віднести інтелектуальну активність,

яка передбачає розвиток таких важливих організаторських якостей, як підприємливість, впевненість в собі, ініціативність, прагнення до досягнень. Значущими компонентами організаторських якостей є рішучість і ризикованість.

У ринкових відносинах процеси виробництва, споживання, кооперування, обігу продукції орієнтують підприємця на відповідну поведінку в умовах невизначеності й ризику. Характерними особливостями ризику є невизначеність, несподіваність, невпевненість. Індивідуальними якостями особистості, що приймає рішення в умовах ризику, є оригінальність мислення, рівень тривожності, самостійність, екстравертність, егоїзм.

Серед інших організаторських якостей: цілеспрямованість (вміння поставити мету і прагнути її досягнення); гнучкість (здатність реально оцінювати обставини, адаптуватися до них, не змінюючи при цьому принципових позицій); працездатність (здатність тривалий час виконувати роботу з високою ефективністю); наполегливість (вольова властивість особистості, що виявляється в досягненні свідомо поставленої мети); самостійність (здатність діяти, спираючись виключно на власні можливості без чужої допомоги); дисциплінованість (підпорядкування встановленим правилам, спроможність до підтримування дисципліни). В цілому, організаторські якості сприяють реалізації задуманих ініціатив та просуванню підприємницької ідеї.

До підприємницьких якостей, які визначають комунікативну сферу індивіда, слід віднести комунікабельність як здатність вільного спілкування, адаптації до певних соціально-психологічних обставин, спроможність легко встановлювати контакти з іншими людьми та проявляти емпатію, що дозволяє досить глибоко і об'єктивно оцінювати обстановку. У комунікативному процесі відбувається не просто рух інформації, а активний обмін нею, коли інформація приймається, розуміється і осмислюється. Взаємне інформування двох і більше індивідів, кожен з яких виступає в діалоговому спілкуванні як активний суб'єкт, впливає на ефективність спільної діяльності.

Значну роль в діловому спілкуванні відіграє володіння елементами контактності, тобто прояв високого рівня домагань в сфері міжособистісних відносин; здатність викликати у людей прихильність до себе; спроможність бачити себе «з боку»; вміння вислуховувати, розуміти і переконувати людей, дивитись на конфліктну ситуацію очима співрозмовника. При цьому важливо мати такі якості як толерантність, товариськість і переконливість, що сприяє привнесенню легкості, спонтанності та свободи в міжособистісне спілкування; схильність до дружньої поведінки і встановлення доброзичливих відносин; прагнення взяти на себе ініціативу, а при нагоді – й роль лідера в групі. Дана риса передбачає наявність комунікативних навичок, що допомагають знайомитися, знаходити правильну форму звернення до іншої людини, полегшують контакт з партнером і дозволяють підтримувати

бесіду, досвід володіння ефективною жестикуляцією, доречність і багатство міміки, виразність інтонацій.

Одним з головних компонентів комунікативної діяльності є підприємницька етика, яка регулює як внутрішньо фірмові відносини, так і відносини, що виникають між підприємцями, котрі ведуть діяльність в умовах єдиного економічного простору. В організації роботи колективу значущим є моральний фактор: відносини людей будуються на основі взаємної поваги, взаємодопомоги і уваги до особистості. Підприємницька діяльність в межах законодавства в моральному плані є позитивним соціальним явищем, оскільки діяльність підприємця суспільно корисна, а підприємницький дохід є наслідком докладання організаційних і творчих зусиль, платою за компетентність і розуміння кон'юнктури. Розглянуті вище якості дозволяють успішно реалізовувати задумані проекти на основі ефективної ділової комунікації.

Особливе місце в особистісному портреті підприємця має сфера підприємницької творчості, яка поєднує в собі як безперервну генерацію інноваційних ідей, так і швидке перетворення споживчої цінності на прибуткову ділову активність. Діяльність в умовах невизначеності вимагає від підприємця винахідливості й творчого підходу. Відтак новаторство є базовою характеристикою підприємця, яка може проявлятися в різних формах.

Підприємець – це новатор, точно впевнений в тому, як можна ефективно використовувати результати здійснених кимось винаходів, знахідок, відкриттів; він підбирає нові форми управління виробництвом і збутом; впроваджує нові або вдосконалені технології виробництва. Різновидом підприємницького творчості є винахідливість, націлена на готовність раціоналізувати, змінювати, розвивати, творити і перетворювати, удосконалювати і надавати навколишньому світові все більшої цінності. Вона дозволяє реалізувати безліч новаторських рішень будь-якої проблеми у професійній діяльності та в особистому житті.

Підприємництво від бізнесу відрізняє креативність, оскільки підприємництво по своїй суті несе аспект інноваційності. В такому ракурсі під креативністю слід розуміти здатність підприємця створювати на основі доданої вартості нове, більш досконале, конкурентоспроможне, ефективне і корисне: товари і послуги, методи роботи з покупцями, систему мотивації персоналу, рішення в маркетингу та збуті тощо [15].

В управлінській сфері для сучасного підприємця важливе значення мають лідерські якості та якості керівника, котрі забезпечують успішність його роботи на конкретній управлінській посаді. Вони націлені на формулювання завдань управління; прийняття оптимальних рішень з урахуванням думки різних фахівців; передбачають здатність оперативно організовувати і контролювати роботу підлеглих. Сучасний лідер є носієм інноваційної організаційної культури; нового типу мислення, орієнтованого на нововведення та інтеграцію зусиль працівників і використання культурно -



етичних інструментів керівництва. До лідерських якостей відносять: почуття перспективи, пристрасність, переконливість, наполегливість, терпіння, вміння впливати на людей, енергійність.

Чільну роль в управлінській сфері відіграють інтелектуальні якості (стратегічність мислення, пам'ять, здатність до навчання, рефлексивність). Важливою управлінською якістю є впевненість в собі – властивість особистості, ядром якої є позитивна оцінка індивідом власних навичок і здібностей як достатніх для досягнення значущих для нього цілей і задоволення його потреб. Основою для формування такого роду оцінок є позитивний досвід вирішення соціальних завдань і успішного досягнення власних цілей (задоволення потреб).

Важливою компонентою управлінської сфери є стресостійкість. Цей термін характеризує деяку сукупність особистісних якостей, що дозволяють працівнику переносити значні інтелектуальні, вольові та емоційні навантаження (або перевантаження), зумовлені особливостями професійної діяльності. Високий рівень стресостійкості є професійно важливою якістю керівника. Ступінь пристосовності керівника до психологічних перевантажень і властиві йому можливості їх подолання є свідченням підготовленості до керівної посади.

Управлінські якості мають на увазі відповідальність, яка виникає з обов'язку виконувати позитивні, корисні для суспільства функції й реалізується в регулятивних правовідносинах [34]. Відповідальність – це обов'язок відповідати за вчинки і дії, а також їх наслідки. При цьому проявляються такі якості, як сумлінність (високі вимоги до результатів власної роботи); розсудливість (здатність приймати розумні, реалістичні та обґрунтовані рішення); результативність (орієнтація на кінцевий результат); наполегливість (здатність долати обмеження, що накладаються ситуацією, яка склалася), а також цілеспрямованість і продуктивність.

Аналіз перерахованих вище підприємницьких якостей, що сприяють успішній підприємницькій діяльності, їх значущість в соціалізації індивідуума створюють підстави для розгляду останніх як якостей, розвиток яких є доцільним для майбутніх фахівців сфери обслуговування. Їх можна визначити як складові підприємницької компетентності фахівців сфери туризму і готельно-ресторанного бізнесу, а їх розвиток є необхідною умовою успішної адаптації майбутніх спеціалістів на ринку і важливим фактором розвитку підрастаючого покоління.

## **2.2. Теоретико-методологічні засади формування компетентного фахівця сфери обслуговування**

Наслідком переходу людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій в ХХІ ст. є зближення націй, народів, держав; створення спільного економічного та інформаційного простору; загострення конкуренції у всіх сферах діяльності. Основними чинниками виробництва в новому тисячолітті виступають інформація та знання, а головною

передумовою соціально-економічного прогресу стає індивідуальний розвиток особистості. Відбувається становлення економіки, що базується на знаннях (knowledge-based economy), характерними рисами якої є: прояв знань як безпосередньої продуктивної сили; постійно зростаюча роль наукомісткого сектору; капіталізація витрат на людину як один з напрямів системи державних пріоритетів [33]. В цих умовах прогрес кожної країни залежить передусім від наявності та дієвості інтелектуального потенціалу нації.

Індивідуальний розвиток особистості в ХХІ ст. потребує від фахівця сформованих навичок протягом всього життя набувати і застосовувати нові знання й актуалізує потребу переходу вищої освіти від кваліфікації до компетенцій, гарантуючи фахівцю здатність знаходити оптимальні рішення в будь-яких життєвих ситуаціях. Сучасна професійна освіта має бути націлена на забезпечення майбутніх фахівців технологіями прийняття рішень в умовах свободи вибору, на формування особистості, налаштованої на сприйняття змін як природної норми. Фахівці мають бути здатними до інноваційного типу власної життєдіяльності [13].

Становлення економіки знань ставить на часі проблему формування підприємницької компетентності, яка розглядається як основа конкурентоспроможності молоді на ринку праці. Проте прихильність національної середньої та вищої школи до традиційних освітніх моделей вступає в протиріччя з сучасними вимогами суспільства до готовності молоді діяти в підприємницькій сфері. Ефективна наскрізна загальнонаціональна програма підготовки молоді до підприємництва відсутня, що робить проблему вибору в професійній підготовці методико-технологічних засобів формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців актуальною.

Результати розгляду змістовного наповнення понять «компетентність» і «підприємницька компетентність» дозволяють констатувати, що їх сутність у взаємозв'язку досліджувалася О. Сєребренніковою та С. Прищепю. Напрями розв'язання проблеми підготовки молоді до підприємницької діяльності в контексті фахового навчання стали результатом наукових пошуків В. Дрижака, Д. Закатнова, С. Мельника, Н. Пасічник, Н. Побірченко, О. Тополь. Проблема формування компетентності студентів у сфері підприємництва розроблялась В. Демидовим, І. Рєвіним, Д. Цибулевською та іншими дослідниками.

Просування української вищої школи в напрямку загальноєвропейського освітнього простору потребує істотної зміни змісту і характеру навчально-методичного забезпечення освітнього процесу. Впровадження компетентнісного підходу трансформує функцію лекції щодо прямої передачі інформації у функцію організації самостійної роботи студента з пошуку і засвоєння інформації, паралельно надаючи нового змісту семінарським, практичним і лабораторним заняттям як інструменту формування результатів навчання і вимагаючи осучаснення форм організації

самостійної роботи [2]. Втім головна небезпека при впровадженні компетентнісного підходу в практику української вищої освіти полягає в нерозумінні сутності компетентності як результату навчання, а іноді й в протиставленні викладачами знань, умінь і навичок, які є основою компетентності, самій компетентності.

Компетентнісний підхід визначає роль вищої школи в ХХІ ст. як вказівника напрямку руху в розвитку особистості студента на шляху формування позитивної особистісної філософії життя і діяльності в сучасному суспільстві. Даний підхід вимагає глибоких системних перетворень як в організації процесу професійної підготовки, так і в змісті та процедурі оцінювання результатів навчання [16].

Суспільство і система освіти ХХ ст. основну увагу приділяли результатам роботи фахівця, не переймаючись його поведінкою, яка ці результати забезпечує. Ситуація ХХІ ст. змушує бізнес і суспільство звернути увагу на стиль виконання роботи, який створює конкурентну перевагу на ринку, актуалізуючи ідею компетентнісного навчання й вимагаючи нового підходу до організації навчального процесу [17].

Впровадження компетентнісного підходу в професійну підготовку в Україні на даному етапі загалом не змінило освітньої парадигми. Система вищої освіти досі орієнтується на так звану Н-модель професійної підготовки, коли на першому-другому курсі відбувається переважно теоретичне навчання і вивчаються дисципліни теоретичного спрямування, а практична підготовка сконцентрована на останніх курсах у формі курсового (дипломного) проектування та проходження практики за фахом. Такий стан речей робить не пов'язаними між собою в часі, і, як наслідок, у свідомості студентів, теоретичну і практичну підготовку майбутнього фахівця. Надмір суто теоретичних знань, не підкріплених практикою, призводить до перевантаження навчального процесу, знижує його ефективність і зменшує здатність майбутніх фахівців до адаптації в умовах ринку. Проте ефективність технології професійної підготовки характеризується відносною зміною результатів навчання за певний проміжок часу і виражається як фактична неузгодженість в педагогічній практиці між наявними і знову отриманими результатами [15].

З точки зору результативності, ефективність є поняттям оціночним, тобто при її визначенні маються на увазі конкретні результати взаємодії викладача і студентів. Результат цієї взаємодії може розглядатися як ефект, а ефективність – як міра її наближення до заданих при проектуванні технології навчання дидактичних цілей. Позитивний показник ефективності доводить правильність вибору і застосування найбільш доцільного способу цієї взаємодії, за якого результуюча характеристика навчального процесу досягає найвищого показника або знаходиться в оптимальному інтервалі зміни своїх значень. Він відображає найбільш суттєві сторони професійної підготовки і може включати різні змінні: обсяг та якість навчального матеріалу, форми і час його вивчення тощо [25].

Якщо ефективність навчального процесу характеризується приростом результатів за контрольний проміжок часу, то його якість визначається рівнем досягнення цих результатів [25]. Отже, при проектуванні технології професійної підготовки постає завдання вибору відповідних методів та форм, визначення критеріїв якості, розробки процедури впровадження, обґрунтування способів індивідуальної корекції навчальної діяльності. Це завдання може бути раціонально вирішене при застосуванні так званої Z-моделі (або практично-орієнтованої моделі) підготовки, яка передбачає одночасне вивчення теоретичних дисциплін і організацію практичної діяльності студентів, що поступово зміщує акценти навчання (рис. 2.1).

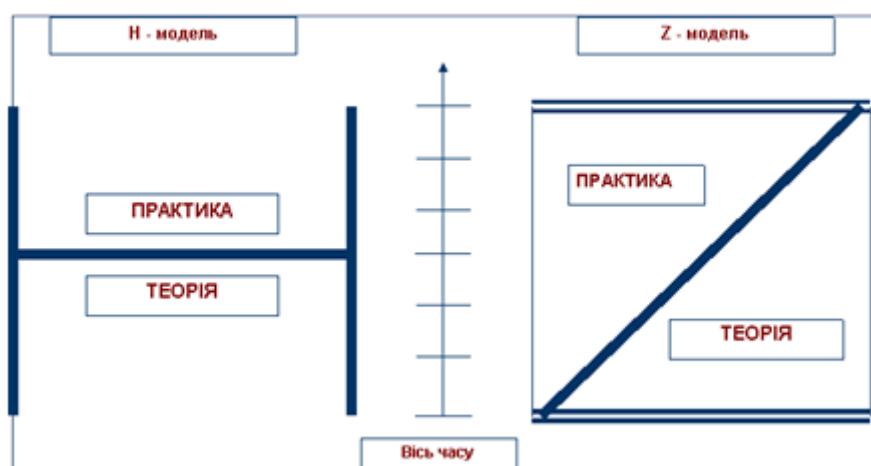


Рисунок 2.1 – Н-модель і Z-модель організації навчального процесу [15]

В намаганні окреслити принципи формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування слід враховувати, що компетентності формуються не тільки в закладі вищої освіти, а й під впливом сім'ї, друзів, політики, релігії, культури, досвіду власної діяльності тощо, а підприємницька компетентність визначена як одна з 11 ключових в Законі України «Про освіту» й концептуальній реформі «Нова українська школа». Дані документи ґрунтуються на «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей ціложиттєвої освіти» як Рамковій програмі оновлених ключових компетентностей, схвалених 17 січня 2018 р. [20]. В зв'язку з цим рівень її розвитку залежить від освітньо-культурної ситуації, в якій живуть і розвиваються студенти. Відтак вирішальну роль грає не тільки зміст освіти, але й створення відповідного освітнього середовища закладу вищої освіти, організація в ньому освітнього процесу і застосування певних освітніх технологій.

Ідеї створення розвивального середовища в шкільній педагогіці широковідомі в працях Д. Дьюї та М. Монтессорі. В них під середовищем і середовищними впливами розуміється сукупність соціальних відносин та загальний клімат суспільної інституції (школи, вищої школи, сім'ї). Питання

впливу організаційно-педагогічних умов на формування компетентного фахівця в українській вищій школі досліджували Т. Вдовичин, В. Ворона, А. Галєєва, Л. Грень, Г. Жара, О. Романовська та ін. Результати дослідження їх доробку дають підстави стверджувати, що формування компетентного фахівця у закладі вищої освіти вимагає створення в ньому наскрізної моделі розвиваючого компетентнісного середовища, яка б відображала процес формування відповідних компетентностей на різних етапах професійної підготовки. На жаль, результати наукового пошуку дозволяють піднімати питання про недостатню розробленість набору вимог до такого середовища на даний момент.

Формування компетентності обумовлене інтеграцією загальнонаукових, соціально-економічних, загальних професійних і спеціальних дисциплін, яка має забезпечити студенту розвиток його аналітичних навичок, готовність до змін, мотивацію діяльності, досвід керівництва та самоорганізації, навички міжособистісного спілкування. Набуття досвіду успішних дій студентів по вирішенню реальних життєвих завдань, розвиток рефлексії та системність оцінювання повинні забезпечити організаційно-педагогічні умови сучасного закладу вищої освіти.

Тривалі експериментальні дослідження і практичний досвід створення підприємницького освітнього середовища у закладі вищої освіти дозволяють розглядати його як комплекс специфічних внутрішніх і зовнішніх детермінант освітнього середовища, які визначають результати процесу формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців й створюють можливість досягнення цих результатів.

Формування компетентного фахівця буде ефективним, якщо буде здійснюватись у відповідних організаційно-педагогічних умовах:

- 1) забезпечення високого рівня професіоналізму професорсько-викладацького складу на основі функціонування визнаних наукових і методичних шкіл за напрямками професійної підготовки;
- 2) організація освітньої й науково-дослідної діяльності на основі індивідуального підходу до кожного студента;
- 3) декларування й дотримання високого рівня вимог до освітньої й науково-дослідної діяльності студента;
- 4) практична орієнтованість навчально-наукового, суспільно-морального та соціально-культурного середовища перебування студента у закладі вищої освіти;
- 5) сучасна матеріальна й інформативна база закладу вищої освіти;
- 6) впровадження в освітній процес інноваційних освітніх технологій.

Щодо організаційно-педагогічних умов, які сприяють формуванню підприємницької компетентності майбутнього фахівця сфери обслуговування, такими умовами з нашої точки зору є:

- оптимізація змісту професійної освіти на підприємницькому тлі;

- перегляд організаційних форм процесу навчання шляхом впровадження світового досвіду застосування сучасних технологій і методик підготовки студентів до підприємництва;
- фахове та психолого-педагогічне підвищення кваліфікації викладачів закладів вищої освіти в даному напрямку.

Спільним знаменником всіх форм навчання, спрямованих на формування і розвиток компетентностей, є зміщення акценту з односторонньої активності педагогів на самостійність, відповідальність і активність студентів. Формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування базується на реалізації таких наукових підходів у їхньому взаємозв'язку: акмеологічного, аксіологічного, компетентнісного, системного, праксеологічного.

Єдність і гармонія названих підходів є неодмінною умовою, котра забезпечує гнучкість і цілісність процесу формування підприємницької компетентності як результату навчання. При цьому погляд на освіту як безперервний процес від шкільної лави до випуску фахівця у закладі вищої освіти дозволяє припустити поетапність впровадження названих вище підходів на всіх рівнях навчання на основі моделей розвитку підприємницької компетентності, доцільних на кожному рівні.

Щоб ефективно формувати і розвивати підприємницьку компетентність студента, необхідно розробити її чітку структуру; на основі структури за рівнями навчання скласти моделі розвитку даної компетентності; забезпечити розуміння як викладачами, так і студентами ролі кожної складової в структурі даної компетентності.

В узагальненому вигляді формування і розвиток компетентності відбувається на основі таких принципів:

- свобода особистого вибору напрямків освіти;
- партнерська взаємодія суб'єктів освіти;
- поділ відповідальності всіх учасників освітнього процесу за результати навчання;
- рефлексивність поведінки студентів і викладачів;
- структурованість змісту навчальної та квазіпрофесійної діяльності;
- проблемність змісту навчальної діяльності;
- наявність в процесі професійної підготовки етапів інтелектуально-емоційної напруги і розслаблення [24].

В ситуації націленості на результати навчання особливість педагогічних цілей полягає в тому, що компетентність формується не через дії викладача, а у вигляді отримання результатів навчання внаслідок активності студента. Формування підприємницької компетентності потребує наявності банку квазіпрофесійних ситуацій, які можуть бути реалізовані в умовах навчального середовища закладу вищої освіти, що дозволяє викладачеві спостерігати за динамікою та якістю результатів навчання

кожного студента. При цьому має простежуватись вплив кожної з дисциплін, передбачених навченим планом.

Ефективність досягнення мети формування підприємницької компетентності може бути забезпечена наявністю чітко прописаних вимог до майбутнього фахівця сфери обслуговування і стандартів поведінки у вигляді позитивних образів, які засвоюються студентом в процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Вихідними передумовами формування компетентного фахівця є:

- 1) уважне ставлення до студента як творчої особистості й суб'єкта, здатного до успішного навчання;
- 2) створення між викладачем і студентом атмосфери взаєморозуміння і взаємодовіри;
- 3) формування у студента потреби в самоосвіті й самоконтролі;
- 4) застосування активних, інтерактивних та креативних методів навчання;
- 5) надання студенту можливості проявляти себе в конкретній діяльності при виконанні компетентнісно-орієнтованих завдань.

Враховуючи викладене вище, при оцінюванні результатів навчання студента критерії сформованості підприємницької компетентності слід застосовувати в таких напрямках:

- когнітивному;
- мотиваційно-ціннісному;
- діяльнісно-практичному.

При впровадженні компетентнісного підходу нового змісту набуває система методів навчання і контролю його результатів. Заклади вищої освіти отримують можливість самостійно визначати форми і методи поточного, проміжного і підсумкового контролю досягнень студентів, систему діагностики сформованості компетентності або самопрезентації складових результатів навчання, а також необхідних для цього оціночних засобів, методів і технологій. Вони можуть самостійно обирати форми організації освітнього процесу для отримання очікуваних результатів навчання в компетентнісному форматі [23]. Все це вимагає розробки навчально-методичного та інформаційного забезпечення освітнього процесу й відповідної організації самостійної роботи студентів.

Формування підприємницької компетентності як однієї з ключових для ціложиттєвої освіти вимагає осучаснення методичних засад професійної підготовки на основі компетентнісного підходу. Традиційно підготовка до цього процесу починалася з розробки змісту дисципліни, в межах якої планувалося формування даної компетентності: викладач складав зміст, планував методи і способи його донесення до студента, а вже потім вибирав методи і способи оцінювання. Такий підхід називається центрованим на викладачі: він фокусується першочергово на внеску викладача і на оцінюванні студента з точки зору того, наскільки добре зміст дисципліни донесений до студента викладачем. Як правило, за даного підходу

оцінювання базується на матеріалі, який висвітлюється в лекціях і закріплюється на практичних, лабораторних або семінарських заняттях. При формуванні методичних засад професійної підготовки на основі компетентнісного підходу виникає складність щодо визначення того, що саме має зробити студент, щоб успішно завершити навчання.

При плануванні змісту дисципліни в компетентнісному форматі необхідно:

- 1) здійснювати групове проектування цієї й дотичних дисциплін силами викладачів, які мають різний вік і досвід педагогічної діяльності;
- 2) робити акцент на досягненні цілей професійної підготовки, базуючись на компетентнісній моделі випускника та її декомпозиції в розрізі курсів і навчальних дисциплін;
- 3) вибирати доцільні освітні технології на підставі спільного групового обговорення;
- 4) «прив'язувати» розробку оціночних засобів до вибраних освітніх технологій, передбачаючи процедуру самооцінювання;
- 5) проектувати самостійну роботу студентів як особливу складову професійної підготовки, застосовуючи специфічні інструменти оцінювання (наприклад, у вигляді накопичувального портфоліо).

Відтак проектування змісту робочих програм навчальних дисциплін на засадах компетентнісного підходу передбачає компетентність розробників не тільки в змісті самих дисциплін, але й в питаннях теорії та методики професійної освіти.

Зміст освітніх програм має відповідати таким вимогам:

- можливість отримання фундаментальних знань;
- набуття науково-дослідного і практичного досвіду;
- формування як ключових компетентностей, так і затребуваних в майбутній практичній діяльності фахівця (в даному випадку під освітньою програмою мається на увазі єдиний комплекс освітніх компонентів, спланованих і організованих для досягнення визначених результатів навчання [25]).

Дослідження психологічної природи компетентностей дозволило Л. Спенсер і С. Спенсер ідентифікувати їх на три основні види: знаннєві (у формі наявних знань); вміннєві (у формі наявних умінь (навичок) та поведінкові (у формі наявних мотивів, психофізіологічних якостей, цінностей, установок). Спенсери підкреслюють той факт, що знаннєві й вміннєві компетентності є «поверховими характеристиками людини» та є видимими, тоді як поведінкові (мотиви, психофізіологічні якості та «Я» - концепція) є прихованими, «глибшими», оскільки розташовані «у самій серцевині особистості» [32]. Зазначене дослідники відобразили графічно (рис. 2.2).

Запровадження компетентнісного підходу в освіту створює передумови для визнання та виведення на один рівень зі знаннями і вміннями поведінкових компетентностей особистості як визначальних для



забезпечення ефективного використання набутих знань і вмінь. Цей факт засвідчує важливість акмеологічного і аксіологічного підходів в професійній підготовці, визнання первинності особистості відносно всіх складових освітнього процесу та визнання і розуміння освіти як основи життєтворчості особистості, забезпечення її ефективної життєдіяльності. Запропонована Л. Спенсер і С. Спенсер класифікація компетентностей корелюються з моделлю компетентності Леклерка та моделлю розвитку компетентності спеціаліста [17].

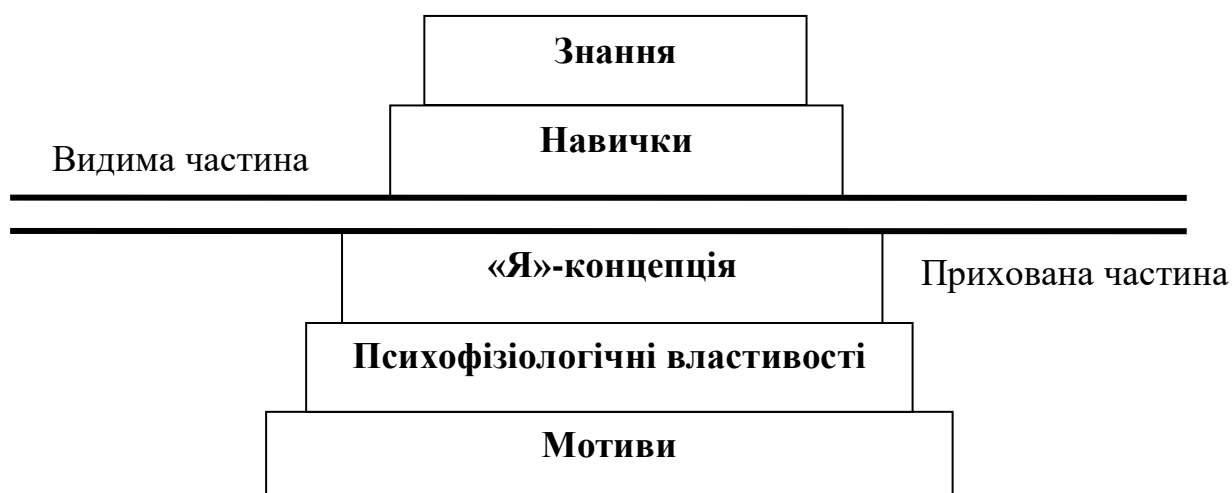


Рисунок 2.2 – Модель «айсберг» (за Л. Спенсер і С. Спенсер) [32]

Запровадження компетентнісного підходу у вищій освіті веде до зміни не тільки самої процедури розроблення освітніх програм, про що наголошувалось вище, а й до зміни формату побудови їх змісту. Доцільна структура навчальних програм професійної підготовки фахівців на основі застосування функціонально-компетентнісного аналізу професійної діяльності відображена в табл. 2.2 [8].

Таблиця 2.2 – Структура навчальної програми професійної підготовки фахівців на основі застосування функціонально-компетентнісного аналізу професійної діяльності [8]

| Модуль/ тема навчальної дисципліни | Компетенції відповідно до посади |               |               |                 |               |
|------------------------------------|----------------------------------|---------------|---------------|-----------------|---------------|
|                                    | Компетенція 1                    | Компетенція 2 | Компетенція 3 | Компетенція ... | Компетенція n |
| Модуль / тема № 1                  | x                                |               | x             |                 |               |
| Модуль / тема № ...                | x                                | x             |               | x               |               |
| Модуль / тема № n                  |                                  | x             | x             |                 | x             |

Педагогічна теорія і практика пропонують широкий вибір форм і методів, спрямованих на розвиток знаннєвих, вміннєвих і поведінкових компетентностей. В межах європейського проекту TUNING з'ясовувалась їх ефективність щодо розвитку тих чи інших компетентностей (табл. 2.3).

Оскільки поведінкові компетентності є глибшими за знаннєві та вміннєві, а компетентнісний підхід по своїй суті є діяльнісним, про що йшлося вище, розглянемо ключові методики, методи і технології, спрямовані на розвиток поведінкових компетентностей.

Найбільш класичним є метод оповідача, який існує тисячі років, проте не втрачає актуальності (яскравим прикладом є Біблія, яка демонструє, як розповідь формує поведінкові установки, культурні норми, суспільні та індивідуальні цінності). У сучасній літературі цей метод називається «сторітеллінгом» (storytelling) і є ефективним в організації навчання, виконуючи пропагандистську (інструмент переконання); об'єднувальну (інструмент розвитку корпоративної культури); утилітарну (спосіб донести зміст чи завдання) функції, а також виступаючи як інструмент впливу [29]. Окрім повчальних історій, практика засвідчує ефективність використання для формування та розвитку поведінкових компетентностей фахівця також притч, казок, цитат, міфів і метафор найрізноманітнішої тематики. Важливо, щоб відбувалося формування позитивних та відповідних цілям професійної підготовки цінностей і моделей поведінки.

**Таблиця 2.3 – Ефективність форм і методів навчання в розвитку компетентностей [8]**

| Форма / метод навчання   | Ефективність щодо розвитку знаннєвих компетентностей | Ефективність щодо розвитку вміннєвих компетентностей | Ефективність щодо розвитку поведінкових компетентностей |
|--|--|--|---|
| Лекція   | +++  | +  | +   |
| Самостійна робота студента у формі читання й опанування інформації             | +++  | +  | +   |
| Виступ із відео супроводом (захист презентації)                                | +++  | +  | +   |
| Аналіз відеоситуації   | ++   | ++   | +   |
| Аналіз вербальної ситуації   | ++   | +++  | ++  |
| Рольова гра  | +  | ++   | ++  |
| Моделювання (метод проектів)   | +  | ++   | ++  |
| Групове навчання (робота в парах, в малих групах, колективно-групове навчання) | +++  | +++  | ++  |
| Діяльнісне навчання (навчання дією)  | ++   | ++   | +++   |
| Дистанційне навчання   | +++  | ++   | ++  |
| Наставництво   | +++  | ++   | +++   |
| Коучинг  | +++  | +++  | +++   |

У своїй праці «Компетенції на роботі» Л. Спенсер і С. Спенсер запропонували до використання методику розвитку поведінкових компетентностей, яка отримала назву «Методика Спенсерів». Вона розроблена на основі чотирьох теорій навчання:

- навчання дорослих на досвіді;
- набуття мотивації;
- соціальне навчання;
- самокероване змінювання.

Застосування положень зазначених вище теорій дало змогу Л. Спенсер і С. Спенсер сформулювати загальну стратегію для розроблення та реалізації етапів технології навчання, спрямованої на розвиток поведінкових компетентностей [32]. Опис цих етапів представлений у табл. 2.4.

Навчання дією або діяльнісне навчання (learning by doing) здійснюється шляхом виконання спеціальних завдань, пов'язаних із професійною та соціальною діяльністю майбутніх фахівців. Цей метод вважається одним з найбільш ефективних, оскільки саме під час його реалізації учасник процесу професійної підготовки отримує можливість удосконалювати свою поведінку, а отже, й власні поведінкові компетентності.

**Таблиця 2.4 – Узагальнений опис етапів методики Спенсерів [32]**

| Назва етапу                     | Мета етапу  | Методи досягнення мети на даному етапі                   |
|---------------------------------|---|--|
| Перший: «Розпізнавання»         | Переконавання в існуванні та актуальності певної компетентності   | Приклад  |
| Другий: «Розуміння»             | Пояснити концепт даної компетентності   | Лекція, приклад  |
| Третій: «Самооцінка»            | Оцінити власний рівень сформованості зазначеної компетентності в порівнянні з ідеальним                             | Діаграми, анкети   |
| Четвертий: «Практика»           | Практикуватися у формуванні та демонстрації наявності зазначеної компетентності                                     | Вправи імітуючого характеру                              |
| П'ятий: «Застосування в роботі» | Розробити план дій постійного використання зазначеної компетентності  | Індивідуальне завдання                                   |
| Шостий: «Подальша підтримка»    | Забезпечити підтримку процесу реалізації розробленого плану дій у постійному використанні зазначеної компетентності | Консультація, допомога у формі наставництва або коучингу |

Автором моделі самокерівного навчання є Р. Бояцис, який розглядав її в аспекті розвитку лідерських якостей. Відповідно до запропонованої їм моделі процес самокерівного навчання складається з п'яти етапів і має

циклічний характер. Стадії циклу, які проходять ті, хто навчається за даною моделлю, є, є такими.

Перша: моє ідеальне «я» – ким (або яким) я хочу бути?

Друга: моя реальна сутність – хто я є (які мої позитивні якості й у чому моя сутність не збігається з ідеальною?

Третя: моя програма самовдосконалення – як я зможу розвинути свої позитивні якості для досягнення ідеалу?

Четверта: запровадження у практику нових способів поведінки.

П'ята: встановлення надійних і довірливих стосунків з оточенням, які роблять можливими всі ці зміни [4].

Результатом застосування методу є розроблений студентом план самовдосконалення (план саморозвитку), який забезпечує прикладний характер навчання та формування відповідних поведінкових компетентностей.

Серед широкого спектра визначень тренінгу як педагогічної технології найбільш доцільним є визначення, запропоноване С. Макшановим, який розглядає тренінг як багатофункціональний метод визначених змін психологічних феноменів людини і групи з метою гармонізації професійного та особистого буття людини [11].

Оскільки тренінг проводиться на перетині джерел, процесу та інформації, тренер як модератор поведінкових компетентностей студентів виконує певні ролі:

- експерта (вводить нові поняття, передає фахові знання, забезпечує експертну оцінку діяльності учасників);
- викладача (знайомить з новою інформацією, видає завдання, реалізує методи, оцінює навчальні результати, контролює групову динаміку);
- фасилітатора (керує груповою роботою, фіксує та узагальнює її результати).

Констатація потреби в розвитку поведінкових компетентностей під час професійної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування актуалізує та посилює роль в цьому процесі виховної складової й потребує акцентування уваги на використанні відповідних методів і технологій.

За твердженням К. Нісімчук і А. Нісімчук основною рушійною силою процесу виховання особистості є протиріччя, що виникають між набутим досвідом поведінки та новими потребами в поведінці, між цими потребами та можливостями і способами їх задоволення [12]. Педагогічна теорія і практика в цьому випадку передбачає реалізацію системи методів виховання, що розглядаються як спосіб впливу на свідомість, почуття, волю, поведінку і систему відносин з конкретною виховною метою [12]. Вибір методу виховання детермінується низкою факторів, серед яких: мета, зміст, умови виховання та специфічні особливості цільової аудиторії. Рисою, що їх об'єднує, є фактор соціальної взаємодії. Під час професійної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування у процесі реалізації зазначених

методів важливого значення набуває соціально-психологічний вплив, до традиційних засобів якого відносять переконування, приклад, наслідування [26].

### **2.3. Напрями і шляхи побудови технології формування фахівця сфери обслуговування на засадах компетентнісного підходу**

Економічні реформи в Україні висувають нові вимоги до особистості майбутніх учасників суспільного виробництва й потребують від них здатності до проектування і реалізації нових товарів і послуг в мінливому ринковому середовищі за результатами дослідження попиту. Імплементація положень Закону України «Про вищу освіту» в умовах становлення регульованої ринкової економіки загострює проблему орієнтації молоді на культуру підприємництва та організації бізнесу з метою пошуку ефективних варіантів виробництва і реалізації товарів. Сучасна вища освіта в Україні стоїть перед розв'язанням проблеми формування у майбутніх фахівців готовності включатися в прогресивні форми економічних взаємовідносин на основі підприємницького світогляду. В ХХІ ст. підприємництво як самостійна ініціативна господарська діяльність є найбільш перспективною сферою діяльності, а підприємці – новою громадською групою, яка може розглядатися як рушійна сила суспільства [15].

Економічну і юридичну природу підприємництва досліджували Ж. Бодо, Дж. М. Кейнс, Л. фон Мізес, І. Г. Тюнен, Г. Р. Ж. Тюрго, Ф. Уокер, Ф. А. фон Хайек, Р. Хізрич, А. Шапіро та ін. Узагальнення думок названих авторів дозволяє констатувати, що підприємцям як громадському прошарку мають бути властиві прагнення до прибутку, до концентрації капіталу і монополізації ринку; здатність до прийняття рішень і здійснення господарської діяльності в умовах ризику й невизначеності. На соціологічній природі підприємництва свою увагу фокусували Дж. Арріго, Ф. Бродель, М. Вебер, В. Воронцов, Г. Зиммель, В. Зомбарт, К. Маркс, Е. Трельч, О. Шпенглер та ін. Ними встановлено, що спрямованість і характер підприємницької діяльності формують чинники неекономічної природи – етика, релігія, спосіб життя тощо. Інтерес до фігури підприємця в психологічній науці виявили Д. Аткінсон, Р. Брокхауз, К. Е. Вернерід, М. Кеті де Вріз, Д. Макклелланд, Дж. С. Одіорне, Г. Саймон, З. Фрейд, Х. Хекхаузен та ін. Даними авторами зроблено висновок, що базовою рисою психотипу підприємця є самоконтроль і контроль навколишнього світу; йому не властиве прагнення до ризику, а поведінка не є раціональною, оскільки когнітивні здібності (сприйняття, пам'ять, прийняття рішень тощо) обмежені.

Адекватною відповіддю на запити сучасного світу є Закон України «Про освіту» від 05.09.2017, де в ст. 12 серед 11 ключових компетентностей визначено підприємливість та фінансову грамотність як уміння генерувати нові ідеї й ініціативи і втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави [6].

Відповідно метою іншої української законодавчої ініціативи – концептуальної реформи «Нова українська школа» – є сприяння розбудові потужної держави та її конкурентної економіки, що може бути забезпечено наявністю в країні згуртованої спільноти творчих людей, відповідальних громадян, активних і підприємливих.

Результати проведеного аналізу відповідної літератури створюють можливість зробити висновок, що підприємницька компетентність – це інтегральна психологічна якість особистості, яка проявляється у її мотивованій здатності до творчого пошуку та реалізації нових економічних ідей, даючи змогу вирішувати різноманітні проблеми в повсякденному професійному і соціальному житті [15]. Відтак формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців слід розглядати як систему педагогічних дій, спрямованих на розвиток економічного мислення, а саме – здатності засвоювати економічну інформацію, розуміти базові економічні та фінансові категорії, приймати обґрунтовані рішення за результатами аналізу цих категорій [16].

Ринок – це сукупність інтересів і дій реальних та потенційних покупців і продавців, а також умов, що характеризують стан і зміну їх інтересів і дій [32]. Аналіз ретроспективи життєвого циклу фахових компетенцій осіб доводить, що декілька десятиліть тому випускник закладу вищої освіти отримував певний набір знань і навичок для здійснення фахових дій, умів користуватися необхідним інструментарієм, вести відповідні форми робіт і представлення звітів. Його робота, а відповідно й затребувані компетенції від початку трудової діяльності і аж до виходу на пенсію зазнавали мізерних змін (рис. 2.3). Ринок диктує постійні зміни як у вимогах до самого продукту, створюваного фахівцем, так і у вимогах до стилю праці й здатності фахівця генерувати новації, що забезпечують успіх цього продукту на ринку та професійне зростання самого фахівця, виявляючи передумови превалювання компетентнісного підходу у фаховій підготовці.

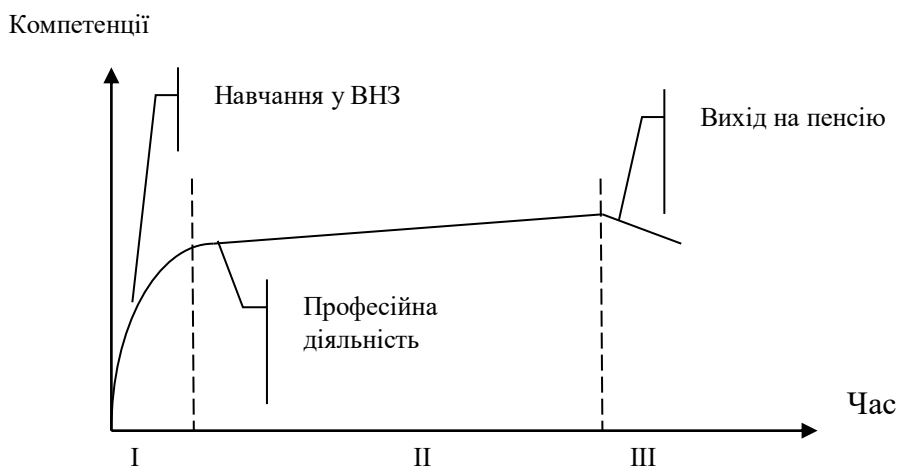


Рисунок 2.3 – Крива життєвого циклу компетенцій фахівця, характерна для 1920-1980 рр. [5]

На рис. 2.4 представлено умовний розподіл життєвого циклу компетенцій у XXI ст.: перший етап – навчання у закладі вищої освіти; другий – початок роботи на посаді, покликаний підтвердити рівень компетентності; третій – освоєння на даній посаді нових компетенцій; четвертий – зростання досвіду; п'ятий і шостий – освоєння нових посадових обов'язків і нових компетенцій; сьомий – вихід на пенсію [5].

Оновлення Кривої життєвого циклу компетенцій в кінці 60-х – на початку 70-х рр. XX ст. ознаменувалося зростанням в світі кількості університетів з новими навчальними моделями. У 1968 р. в University of McMaster (Канада), у 1972 р. в Maastricht University (Нідерланди) і у 1978 р. у Newcastle University (Великобританія) в галузі охорони здоров'я вперше була реалізована проблемно-орієнтована модель навчання. Її впровадження в інженерній освіті, соціальних і гуманітарних науках реалізувалося у 1972 р. у Roskilde University (Данія) та у 1974 р. у Aalborg University (Данія) [14]. Досвід перших закладів вищої освіти довів, що зміна моделі навчання з метою посилення практичної складової професійної підготовки можлива на основі принципів CDIO-освіти, а застосування в її межах методу проектів дозволяє переорієнтувати професійну підготовку на отримання конкретних результатів навчання.

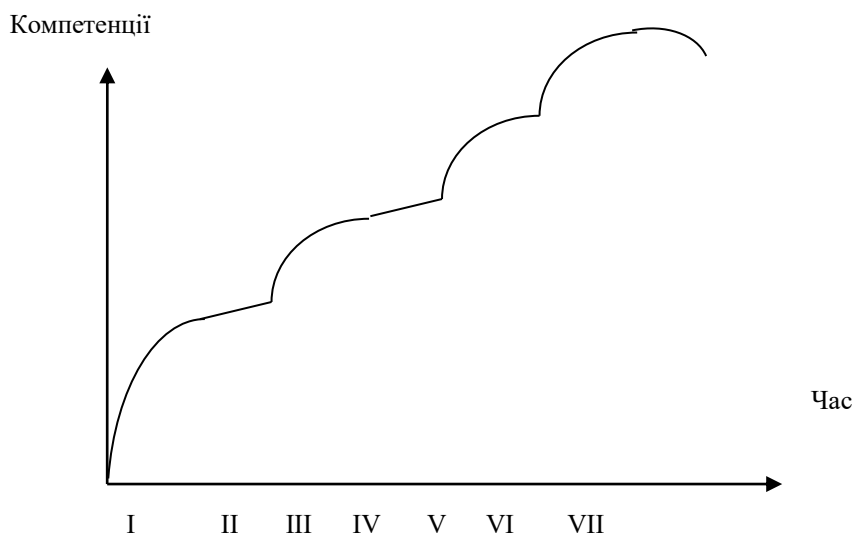


Рисунок 2.4 – Крива життєвого циклу компетенцій сучасного фахівця [5]

У 1998 р. у Massachusetts Institute of Technology (США) була сформована концепція навчання CDIO («Conceive – Design – Implement – Operate» або «Планувати – Проектувати – Реалізувати – Керувати»). Її реалізація відбувається в чотири етапи, сутність кожного з яких полягає в тому, що першою в процесі навчання є стадія усвідомлення та планування товару (Conceiving), яка передбачає визначення потреб споживача та можливостей їх задоволення. Другою є стадія проектування товару чи послуги (Designing), яка присвячена розробленню проекту. На третій стадії – стадії реалізації (Implementing) – проект перетворюється у виріб, що

проходить апробацію споживачем. На останній, четвертій стадії керування (Operating) відбувається використання (споживання) виготовленого виробу для отримання запланованого результату [36].

З 2000 р. модель CDIO-навчання запроваджено у Королівському технологічному інституті (Швеція), Університеті м. Лідс (Великобританія), Політехнічному університеті м. Турин (Італія). На пострадянському просторі концепція навчання CDIO почала використовуватись в межах проекту «Модернізація вищої інженерної освіти в Грузії, Україні та Узбекистані відповідно до технологічних викликів» програми Європейського Союзу TEMPUS.

Означена модель, що за результати навчання визначала конкретні компетенції, а не знання, уміння і навички в розрізі навчальних дисциплін, одержала загальну назву PBL-моделі (Problem-based Learning), тобто проблемно-орієнтованого навчання. Її особливість крилася у комплексному підході до професійної підготовки на основі поєднання практичної підготовки студентів та їх теоретичного навчання, а викладачі розглядались як посередники (консультанти).

У 1998 р. у Massachusetts Institute of Technology (США) PBL-модель була трансформована в концепцію навчання CDIO («Conceive – Design – Implement – Operate» або «Планувати – Проектувати – Реалізувати – Керувати»), яка надалі стала визначати контекст інженерної освіти. У січні 2004 р. прийнято 12 стандартів CDIO як відправна точка поліпшення якості професійної підготовки.

Перший стандарт висвітлює сутність філософії CDIO.

Другий, третій і четвертий стандарти присвячені розробці навчальних планів на засадах моделі CDIO-навчання.

П'ятий і шостий стандарти передбачають створення робочого простору (тобто організаційно-педагогічних умов) на основі організації та реалізації проектної діяльності студентів.

Сьомий і восьмий стандарти описують доречні філософії CDIO методи викладання та навчання.

Дев'ятий і десятий стандарти присвячені підвищенню кваліфікації викладачів.

Одинадцятий і дванадцятий стандарти містять рекомендації щодо оцінювання результатів навчання.

Слід зауважити, що стандарти 1-3, 5, 7, 9 і 11 вважаються істотними, оскільки визначають відмінності концепції CDIO від інших підходів до організації навчального процесу. Інші п'ять стандартів є додатковими і розглядаються як результат досвіду впровадження CDIO [41].

На даний момент концепцію CDIO-навчання підтримують більше 100 закладів вищої освіти у 30 країнах світу: 56 – в Європі, 20 – в Північній Америці, 19 – в Азії, 11 – у Великобританії та Ірландії, 10 – в Латинській Америці, 8 – в Австралії та Новій Зеландії, 2 – в Африці. Вона перестала бути підґрунтям виключно для функціонування інженерної освіти.



Викладене вище дозволяє припустити, що впровадження ініціативи CDIO сприяє створенню відповідних організаційно-педагогічних умов формування компетентного фахівця сфери обслуговування, зокрема формуванню їх підприємницької компетентності. Наразі реалізація принципу CDIO в Україні здійснюється під час лабораторних робіт, оскільки виконання студентами завдань із застосуванням реального обладнання формує мотивацію (на жаль, обсяг годин в навчальних планах, відведених на лабораторні роботи, зменшується з року в рік). Застосування принципу CDIO простежується в процесі змагання у межах конкурсів студентських проектів підприємницької тематики та розв'язання у межах навчальних дисциплін бізнес-кейсів, коли роль кожного студента спеціалізована, проте формується досвід роботи в команді. Ознаки філософії CDIO присутні в індивідуальних формах роботи студента у вигляді курсового та дипломного проектування в частині створення можливості застосовувати знання та навички на практиці, що є найбільш поширеним і обов'язковим в практиці української вищої школи.

Як кінцевий результат впровадження принципів концепції навчання CDIO в процес професійної підготовки в Україні слід розглядати запатентовані студентські винаходи. За останні чотири роки до Спеціалізованої БД «Винаходи (корисні моделі) в Україні» внесено 298 розробок, з них 108 (або 36, 24 %) виконані студентами і викладачами закладів вищої освіти (табл. 2.5). Більшість з них (74 або 24,83 %) можуть мати реальне використання в промисловості, транспорті та сільському господарстві; 19 розробок (або 6,38 %) – медичного призначення; всього сім (або 2,35 %) – для харчової та переробної промисловості й всього вісім (або 2,68 %) – інноваційні товари і послуги споживчого характеру [21]. Спеціалізована БД «Винаходи (корисні моделі) в Україні» відображає географію закладів вищої освіти, які успішно реалізують дану концепцію, що наведено в табл. 2.6 і табл. 2.7.

**Таблиця 2.5 – Концепція навчання CDIO як підґрунтя для підготовки майбутніх фахівців в Україні до підприємницької діяльності [21]**

| Показник  | Значення показника            |                           |
|---|-------------------------------|---------------------------|
|   | в натуральному вираженні, од. | у відносному вираженні, % |
| Загальна кількість запатентованих розробок                  | 298                           | 100                       |
| в т. ч. запатентовані розробки студентів і викладачів ВНЗ   | 108                           | 36,24                     |
| в т. ч. для важкої промисловості                            | 22                            | 7,38                      |
| в т. ч. для транспортної галузі                             | 29                            | 9,73                      |
| в т. ч. для сільського господарства                         | 23                            | 7,72                      |
| в т. ч. для харчової та переробної промисловості            | 7                             | 2,35                      |
| в т. ч. для медичної галузі                                 | 19                            | 6,38                      |
| в т. ч. інноваційні товари і послуги споживчого призначення | 8                             | 2,68                      |

Заклади вищої освіти з трьома і менше розробками в табл. 2.7 не представлені, оскільки є численними.

За результатами, наведеними в табл. 2.5 і табл. 2.6, даний засіб професійної підготовки, беззаперечно, можна вважати ефективним перш за все в сфері технічних наук. З огляду на незначний відсоток (2,68 %) розробок інноваційних товарів і послуг споживчого призначення як засіб підготовки саме до підприємництва він є мало вживаним в реаліях української вищої школи.

**Таблиця 2.6 – Реалізація концепції навчання CDIO в Україні в географічному аспекті [21]**

| Географічний центр реалізації концепції навчання CDIO | Кількість запатентованих студентських винаходів |
|---|---|
| м. Дніпро та Дніпропетровська обл.                    | 25  |
| м. Запоріжжя та Запорізька обл.                       | 17  |
| м. Харків   | 12  |
| м. Одеса  | 9   |
| м. Вінниця  | 8   |
| м. Львів  | 7   |
| м. Полтава  | 5   |
| м. Ужгород  | 4   |
| м. Київ   | 3   |
| м. Луцьк  | 3   |
| м. Миколаїв   | 3   |
| м. Луганськ   | 2   |
| м. Суми   | 2   |
| м. Херсон   | 2   |
| м. Черкаси та Черкаська обл..                         | 2   |
| м. Чернівці   | 2   |
| м. Кропивницький                                      | 1   |
| м. Донецьк та Донецька обл.                           | 1   |

Підприємництво – природна складова економіки, орієнтована на ринкові форми і методи господарювання. Сучасна теорія підприємництва ґрунтується на широкому емпіричному матеріалі й нівелює межі наукових дисциплін, що наочно втілено в проекті GUESSS (Global University Entrepreneurial Spirit Students Survey). Це дослідницький проект, заснований в 2003 р. з ініціативи Швейцарського науково-дослідного інституту малого і середнього бізнесу та підприємництва в Університеті Санкт-Галлен, спрямований на вивчення соціального середовища молодіжного підприємництва. У процесі дослідження GUESSS вивчається вплив індивідуальних характеристик (віку, статі, рівня і сфери освіти, сімейного стану, соціального походження), а також впливу суспільства на перші кроки молоді в бізнесі, виявляються закономірності розвитку студентського підприємництва в різних країнах.

**Таблиця 2.7 – Заклади вищої освіти – лідери в реалізації концепції навчання CDIO в Україні [21]**

| Заклад вищої освіти   | Кількість запатентованих студентських винаходів |
|---|---|
| Таврійський державний агротехнологічний університет   | 16  |
| Державний вищий навчальний заклад «Придніпровська державна академія будівництва та архітектури» | 15  |
| Одеська національна академія харчових технологій  | 12  |
| Вінницький національний технічний університет   | 7   |
| Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького                            | 6   |
| Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара                                       | 4   |
| Національний університет цивільного захисту України   | 4   |
| Дніпропетровський національний університет залізничного транспорту імені академіка В. Лазаряна  | 4   |
| Запорізький державний медичний університет  | 4   |

Остання завершена хвиля збору інформації 2016 р. показала, що індекс підприємницьких намірів, який оцінюється за шкалою від 1 (відповідає твердженням «перебуваю в роздумах про підприємництво») до 7 (відповідає твердженням «готовий бути підприємцем») для українських студентів становить 5,25 (при середньому в світі – 4,33). Для порівняння: це показник у російських студентів – 4,45; білоруських – 4,57; казахстанських – 5,04; польських – 4,08; студентів з США – 3,72; Великобританії – 3,71; Фінляндії – 3,26; Німеччини – 2,82; Швеції – 2,7; Японії – 2,44 [35]. Таким чином, в ситуації з Україною проблема полягає не стільки у формуванні соціальної мотивації або психологічній підготовці молоді до підприємництва, скільки в наявності дієвої наскрізної моделі бізнес-освіти в рамках всієї системи освіти в країні. Поточна хвиля збору інформації наразі триває, і в результатах, які стануть доступними з 2020 р., вона проілюструє дієвість заходів української освіти в цьому напрямку за останні два роки.

Як засоби формування підприємницької компетентності молоді з урахуванням світового досвіду на основі наставництва виступають позааудиторні форми організації квазіпідприємницької діяльності студентів. Для прикладу, вісім закладів вищої освіти Харкова мають студентські команди Enactus.

Enactus – це міжнародна неприбуткова організація, яка об'єднує студентів, викладачів та представників бізнесу в усьому світі, котрі

розглядають підприємництво як інструмент покращення якості життя людей з різними потребами [36]. Станом на 31.12.2018 р. членами організації Enactus є 70,5 тис. студентів, що навчаються в 1700 університетах з 36 країн, і 440 корпоративних партнерів. Міжнародна організація Enactus розвивається з 1975 р., а її штаб-квартирою в США підписаний меморандум зі штаб-квартирою ООН про співпрацю щодо спільного досягнення Цілей Сталого Розвитку. Починаючи з 1975 р., студентами створено 4900 проектів та витрачено на їх реалізацію 5,85 млн. годин. Центрами Enactus в Україні є Київ, Харків, Одеса та Львів, в яких студентська молодь проявляє найбільшу активність з розробки й впровадження соціальних та комерційних проектів. Щорічні регіональні та національні змагання Enactus – це можливість оцінки представниками бізнесу результатів діяльності команд ЗВО. Переможець національних змагань отримує право представляти свою країну на світових змаганнях Enactus World Cup. Лідерські й кар'єрні ініціативи молоді створюють в середовищі Enactus суттєві можливості для навчання та обміну досвідом, допомагають зустрітися з потенційними роботодавцями, дозволяють позиціонувати ЗВО за кордоном.

YEP – це інноваційна мережа академічних стартап-інкубаторів, яка надає можливість студенту безпечно спробувати себе у підприємстві [43]. Програма фінансується European Fund for Southeast Europe (EFSE) та реалізується за підтримки посольств Естонії й Ізраїлю, Міністерства освіти та науки та Міністерства економічного розвитку і торгівлі України. Це тримісячна програма з підприємництва, переможці якої презентують свої стартапи інвесторам в Естонії. Місія YEP – розбудувати потужну екосистему для розвитку молодіжного підприємництва в Україні; сформувати партнерство держави, науки, бізнесу, венчурних фондів, освіти та експертного середовища; впровадити навчання підприємству у всіх університетах України.

Реалізація Програми запланована в чотирьох напрямках.

Перший: інкубація – це тримісячна навчальна інкубаційна програма для студентів-початківців, які тільки задумуються про старт власної справи та шляхи перетворення ідеї в реальний проект.

Другий: акселерація – надання фінансової та експертної підтримки резидентам.

Третій: bridge – постійне проведення мотиваційних зустрічей зі стартаперами й експертами.

Четвертий: експертиза – робота експертів з консультування бізнесу студентів, коментування новин підприємницької екосистеми у ЗМІ, судійства стартап-батлів.

В процесі участі в YEP студенти навчаються підприємству, проектному менеджменту, маркетингу та розробляють нові бізнес-проекти. YEP-діяльність здійснюється через університетські YEP!CLUBS, створені у п'яти закладах вищої освіти Харкова: Харківському національному університеті радіоелектроніки, Харківському національному університеті

імені В. Н. Каразіна, Національному технічному університеті «ХПІ», Українській інженерно-педагогічній академії та Харківському інституті фінансів КНТЕУ. Відмінною рисою Програми YEP є задекларована умова діяльності YEP!CLUBS: зарахування участі студентів в діяльності клубу як виробничої практики або інших форм навчальної діяльності, які є традиційними для кожного конкретного університету.

Іншою формою позааудиторної квазіпідприємницької діяльності, яка другий рік поспіль реалізується в Україні, є робота порталу «Ресурсний центр «Гурт», який діє за підтримки благодійної організації «Всесвітня єврейська допомога» [30]. Портал сприяє поширенню інформації в напрямку «Довідник підприємця» щодо організації й функціонування різноманітних суб'єктів ринку, досвіду їх успішного існування; надає консультації стосовно планування, організації й розбудови команди в бізнесі; організовує тренінги з циклів «Розпочни та вдосконалюй свій бізнес», «Менеджмент проектів», «Робота з донорами та підготовка заявок для отримання грантів» тощо; надає інформацію про вакансії; сприяє працевлаштуванню через участь у конференції нового формату «Recruitment Day».

Наведені вище приклади зарубіжного досвіду є інноваційними поза аудиторними інструментами формування підприємницької компетентності української молоді, доречними в організації квазіпрофесійної та квазіпідприємницької діяльності студентства. Їх активне використання науково-педагогічною спільнотою закладів вищої освіти України осучаснює і зміст, і технології бізнес-освіти.

Запровадження Z-моделі (або практично-орієнтованої моделі) організації навчального процесу на основі компетентнісного підходу, про що йшлося вище, створює умови для формування компетентного фахівця й в процесі його аудиторної професійної підготовки. Оскільки компетентність формується і розвивається в процесі активної пізнавальної діяльності студента, основою формування і розвитку підприємницької компетентності є використання активних форм навчання. Дане припущення базується на твердженні, що ресурс розвитку людини закладений в ній самій (К. Роджерс) [9]. Основними перевагами активних методів є забезпечення високого ступеню самостійності, ініціативності, розвитку соціальних навичок, сформованості уміння здобувати знання, розвитку творчих здібностей.

В той же час, за результатами дослідження кейс-спільноти CASERS, яка діє за підтримки Міністерства освіти і науки України і дозволяє майбутнім фахівцям шляхом розв'язання реальних завдань знайти роботу або пройти стажування, 48% українських студентів оцінюють якість вищої освіти як «середня», 38% – як «ніяка», 5% – як «жахлива» і лише 9% – як «добра». Серед основних причин такої низької оцінки: застарілий контент освітніх програм; некомпетентність викладачів у практичному контексті викладання дисциплін; відсутність можливості самостійного вибору навчальних дисциплін; марне витрачання часу на реферати, курсові й дипломні роботи, що не мають практичного підґрунтя й ринкового спрямування; відсутність

сприяння закладів вищої освіти подальшому працевлаштуванню випускників [3]. При цьому, 95% опитаних студентів вважають, що якість освіти можна поліпшити, побудувавши аудиторну професійну підготовку переважно на основі активних методів навчання, в т. ч. вирішення реальних бізнес-кейсів. Проте з 287 закладів вищої освіти України партнерами названої кейс-спільноти в освітньому процесі є лише 46 (або 16%), з яких тільки в 10 (або 3,48% загальної кількості) викладачі свідомо використовують надану спільнотою можливість створення відповідних організаційно-педагогічних умов формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців в Україні. В інших 36 закладах вищої освіти ці організаційно-педагогічні умови утворюються спонтанно, в процесі постійного розв'язання кейсів, запропонованих спільнотою, і отримання за це сертифікатів, доводячи здатність студентів самостійно справлятися з поставленими бізнес-завданнями.

З огляду на переваги проектного та дослідницького методів як форм активного навчання, слід наголосити на необхідності системності в їх використанні для збільшення самостійності студента в навчально-пізнавальній діяльності. Відчуття свободи вибору форм і методів навчальної роботи робить навчання студентів більш свідомим, продуктивним і результативним.

Простором для формування підприємницької компетентності може бути виконання курсової або дипломної роботи та її оцінка на засадах компетентнісного підходу. Відповідно до поставлених цілей за результати виконання курсової або дипломної роботи можуть братися до уваги і, відповідно, оцінюватися: 1) робота як така з об'єктами дослідження, інформаційними джерелами, довідковою та енциклопедичною літературою, що є традиційним; 2) ступінь користування глобальними інформаційними ресурсами та володіння сучасними засобами телекомунікацій; 3) збір, систематизація і класифікація практичного матеріалу; 4) самостійне, на основі вивчених методик, осмислення проблеми та пропонування шляхів її розв'язання; 5) наявність та обґрунтованість апріорної моделі досліджуваного об'єкта або процесу; 6) доречність використання прикладних програмних засобів при розв'язанні проблеми; 7) логічність і грамотність викладу власних думок, формулювання висновків; 8) дотримання наукового стилю у викладі власних думок; 9) якість презентації результатів дослідження.

Найважливішим фактором, що сприяє формуванню компетентностей при виконанні курсової або дипломної роботи, є надання студенту можливості самостійно виконувати дослідження за умови, що воно є частиною необхідного для суспільства наукового або інноваційного проекту, який виконується силами науково-дослідного або виробничого колективу й до якості якого суспільство об'єктивно пред'являє найвищий рівень вимог. Участь у виконанні такого проекту в колективі однодумців є найкращими умовами формування всіх ключових компетентностей.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru>. – Название с экрана.
2. Віленський В. Я. Технології професійно-орієнтованого навчання у вищій школі: навчальний посібник / [В. Я Віленський, П. І Образцов, А. І. Уман] ; за ред. В. А. Сластеніна. – М.: Педагогічне товариство Росії, 2004. – 275 с.
3. Головна кейс-спільнота України CASERS [Електронний ресурс] Офіційний сайт. – Режим доступа : <http://www.casers.org>. – Назва з екрану.
4. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. – 302 с.
5. Григорчук Т. В. Інноваційні тенденції в сучасному маркетингу / Карл Х. Цайнінгер, Т. І. Пішеніна, Л. І. Бондарєва, С. В. Карпенко, Т. В. Григорчук // Сучасні тенденції інноваційного забезпечення менеджменту в Україні: [колективна монографія за наук. керівн. д-ра екон. наук Л. Ф. Романенко]. – К.: Університет «Україна», 2011. – Р. 2. – С. 51-72.
6. Закон України «Про освіту»: від 05.09.2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступа : [http://kodeksy.com.ua/pro\\_osvitu/download.htm](http://kodeksy.com.ua/pro_osvitu/download.htm). – Назва з екрану.
7. Захарченко В.М. Рамка кваліфікацій у сфері наук про навколишнє середовище [видання здійснено в рамках проекту Європейського Союзу 544524-TEMPUS-1-2013-1-PL-TEMPUS-SMHES «Рамка кваліфікацій в галузі наук про навколишнє середовище в українських університетах»] / Розроблено консорціумом проекту Європейського Союзу 544524-TEMPUS-1-2013-1-PL-TEMPUS-SMHES. – К. : Консорціум проекту ЄС «Рамка кваліфікацій в галузі наук про навколишнє середовище для українських університетів». – 2017. – 31 с.
8. Калашникова С. А. Технологія викладання у вищій школі на засадах компетентнісного підходу та методи розвитку і оцінки поведінкових компетенцій фахівця / С. А. Калашнікова // Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі [колективна монографія за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового]. – К. : «Педагогічна думка», 2011. – 260 с. – С. 63-76.
9. Кеннеди Д. Написание и применение результатов обучения: практическое руководство / Д Кеннеди., Э Хайленд, Н. Райан // Болонский процесс: результаты обучения и Компетентностный подход : [монография под ред. В. И. Байденко]. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с. – С. 476-502.
10. Кирилюк Л. Изменение позиций преподавателя и студента в университетской образовательной среде [Электронный ресурс] /

- Л. Кирилюк. – Режим доступа: [http://charko.narod.ru/tekst/sb\\_2002/07-Kiriliuk.htm](http://charko.narod.ru/tekst/sb_2002/07-Kiriliuk.htm). – Центр проблем развития образования Белорусского государственного университета. Название с экрана.
11. Кобзева В. Руководителю об обучении персонала: дизайн посттренинга / В. Кобзева, Г. Баранова. – М. : Добрая книга, 2006. – 456 с.
  12. Козуб Т. Оценка «360 градусов»: стратегии, тактика и техники для воспитания лидеров / Т. Козуб, У. Бирли, Дж. Джонс. – М. : Эксмо, 2009. – 336 с.
  13. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / А. І. Кузьмінський. – 2-ге вид., стер. – К. : Знання, 2011. – 486 с. – (Вища освіта ХХІ століття).
  14. Майковська В. І. Вища освіта як соціально-економічний фактор формування людського капіталу / В. І. Майковська // Політичні, правові та фінансово-економічні пріоритети розвитку економіки України: стратегія і перспективи : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 28 травня 2014 р. / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. – Умань, 2014. – 94 с. – С. 37-39.
  15. Майковська В. І. Сутність і структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців в Україні / В. І. Майковська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2017. – № 1 (87). – С. 112-117.
  16. Майковська В. І. Концептуальні засади формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців в Україні | В. І. Майковська // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2017. – № 54-55. – С. 7-17.
  17. Maikovska V. I. Development of functional properties of goods as a tool for forming the entrepreneurial competence of future specialists / V. I. Maikovska // Professional competency of modern specialist: means of formation, development and improvement : [collective monograph]. – Warsaw : Institute of European Integration, 2018. – 424 p. – P. 258-271.
  18. Майковская В, И. Предпринимательство как фактор повышения жизненных стандартов и расширения человеческих возможностей в деятельности международных организаций / В. И. Майковская // Теоретико-методические основы внедрения компетентностного подхода в высшей школе : [коллективная монография с международным участием под ред. д. пед. н., профессора В. Ю. Стрельникова]. – Харьков: Издательство Иванченко И. С., 2018. – 390 с. – С. 343-356.
  19. Майковська В. І. Обґрунтування моделі формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців в українській професійній освіті / В. І. Майковська // Наука і техніка сьогодення: пріоритетні напрямки розвитку України та Польщі : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Воломін (Польща), 19-20 жовт., 2018 р. / Університет міжнародного та регіонального співробітництва імені



- З. Глогера). – 200 с. – С. 29-33.
20. Майковська В. І. Становлення процесу формування підприємницької компетентності молоді в Україні / В. І. Майковська // Тенденції розвитку психології та педагогіки : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 2-3 лист. 2018 р. / ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології». – Київ, 2018. – Ч.1. – 128 с. – С. 109-112.
21. Майковська В. І. Філософські аспекти розробки методичних засад формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців в Україні / В. І. Майковська // Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Львів, 26-27 жовтня, 2018 р. / ГО «Львівська педагогічна спільнота». – Львів, 2018. – Ч. 2. – 152 с. – С. 102-105.
22. Майковська В. І. Використання зарубіжного досвіду розвитку бізнес-освіти у формуванні підприємницької компетентності української молоді / В. І. Майковська // Pedagogy in EU countries and Ukraine at the modern stage : Proceedings of the International Scientific-Practical Conference, Baia Mare (Romania), December, 21-22, 2018 / North University Centre of Baia Mare. – Baia Mare, 2018. – 188 p. – P. 164-167.
23. Maikovska V. Засадничі принципи реалізації оціночної діяльності при запровадженні компетентнісного підходу у вищій школі / В. І. Майковська // La science et la technologie à l'ère de la société de l'information : matériaux de la conf. scientifique et pratique internationale, Bordeaux, (France), Mars, 3, 2019 / OP «Plateforme scientifique européenne». – Bordeaux, 2019. – V. 5. – 118 p. – P. 83-89.
24. Майковська В. І. Принципи формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування / В. І. Майковська // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, м. Суми, 16-17 квітня, 2019 р. / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. – Суми, 2019. – С. 103-107.
25. Майковська В. І. Сучасні підходи до модернізації структури та змісту освітніх програм в Україні / В. І. Майковська // Strategy of Quality in Industry and Education : proceedings of XV International scientific conference, Varna (Bulgaria), June, 3-6 th, 2019 / Technical University of Varna. – Varna, 2019. – 552 p. – P. 305-309.
26. Москаленко В. В. Психологія соціального впливу / В. В. Москаленко. – К. : ЦУЛ, 2007. – 448 с.
27. Національний освітній глосарій: вища освіта: / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашникова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.
28. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Под ред. Б. М. Бим-Бад; редкол. М. М. Безруких и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

29. Развитие потенциала сотрудников: профессиональные компетенции, лидерство, коммуникации / [С. Иванова, Д. Болдогаев, Э. Борчанинова и др.]. – М. : Альпина Паблишерз, 2009. – 280 с.
30. Ресурсний центр Гурт [Електронний ресурс]: Офіційний сайт. – Режим доступу: <https://www.gurt.org.ua/biz/manual/>. – Названня з екрану.
31. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий в 2 т. Т. 1 [Текст] / Г.К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
32. Спенсер Л. Компетенции на работе / Л. Спенсер, С. Спенсер. – М. : НІРРО, 2005. – 384 с.
33. Ченцова М. В. Особенности формирования экономики знаний в современных условиях : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. экон. наук: спец. 08.00.01 «Экономическая теория» / М. В. Ченцова. – Москва, 2008. – 26 с.
34. Шамрай Н. Н. Педагогические основы адаптации учащихся к условиям рынка труда в процессе технологического образования : дис. на соискание научн. степени д-ра пед. наук : 13.00.01/ Н. Н. Шамрай. – Москва, 2000. – 338 с.
35. CFB-HSG University of St. Gallen. Центр сімейного бізнесу університету Св. Галлена (Швейцарія) [Електронний ресурс : Офіційний сайт. – Режим доступу: [cfb.unisg.ch](http://cfb.unisg.ch). – Назва з екрану.
36. Enactus – міжнародна неприбуткова організація [Електронний ресурс] : Офіційний сайт. – Режим доступу: <http://enactus.org.ua>. – Назва з екрану.
37. Edström K. Comparing Two Approaches for Engineering Education Development: PBL and CDIO [Електронний ресурс] / K. Edström // Proceedings of the 8th International CDIO Conference, 2012. – Режим доступу: <http://vbn.aau.dk/en/publications/comparingtwo-approaches-for-engineering-education-development>. – Назва з екрану.
38. KTH Degree Project Portal [Електронний ресурс] // КТН. – Режим доступу : <https://www.kth.se/en/samverkan/exjobb/kth-exjobbportal-1.292786>. – Назва з екрану.
39. Ron, M. Agents of Change and Policies of Scale. A policy study of Entrepreneurship and Enterprise in Education [monograph] ; Language: English, with summary in Swedish. – Avhandlingar I Pedagogiskt arbete nr. 9 / R. Mahieu. – Umea, Sweden, 2006. – 226 p.
40. Rye, D. E. How to Start and Operate a Successful Business [Text] / David E. Rye. Holbrook : Adams Media Corporation, 1994. – 295 p.
41. Toothy Susan. Beliefs, Values and Ideologies in Course Design. Designing Courses for Higher Education / S. Toothy // Buckingham: SRHE & Open University. – 1999. –Рр. 44 – 69.
42. Worldwide CDIO Initiative [Електронний ресурс] : Офіційний сайт. – Режим доступу: <http://www.cdio.org>. – Назва з екрану.
43. YEP – мережа академічних бізнес-інкубаторів в українських ВНЗ [Електронний ресурс] : Офіційний сайт. – Режим доступу: <http://www.yepworld.org/ua/>. – Назва з екрану.

## РОЗДІЛ 3

### РОЛЬ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ В ПІДГОТОВЦІ ПІДПРИЄМЛИВИХ ФАХІВЦІВ

#### **3.1 Теоретичні основи використання методу проектів у підготовці компетентного фахівця**

3.1.1. *Поняття і сутність проектної діяльності та методу проектів.* Проектна діяльність в процесі професійної підготовки виступає як умова, що забезпечує розвиток соціальних компетентностей і професійно значущих якостей особистості учасників навчального процесу, орієнтуючи сам навчальний процес на досягнення результатів навчання [1].

У професійній освіті метод проектів не є принципово новим. Різні аспекти його зародження, становлення і розвитку розглядалися у роботах П. Блонського, П. Каптерева, І. Колєснікової, Л. Левіна, Н. Пахомової, І. Соловйова, С. Фрідман, С. Шацького. У Бельгії, Бразилії, Великобританії, Ізраїлі, Італії, Нідерландах, Німеччині, США та Фінляндії метод проектів отримав популярність через раціональність поєднання теоретичних знань і їх практичного застосування для вирішення конкретних проблем. Його застосування передбачає розв'язання студентом або групою студентів певної задачі й базується, з одного боку, на використанні різноманітних методів і засобів навчання, а з іншого – на інтегруванні знань та умінь з різних галузей, що формує компетентність. Проект як шлях пізнання в дії є суто творчою діяльністю:

- проблемною – за формою відкриття нових знань;
- практичною – за сферою їхнього застосування;
- інтелектуально насиченою – за змістом;
- суб'єктно смисловою – за вектором мисленнєвої діяльності [7].

Участь студентів в проектній діяльності дозволяє формувати у них вміння ставити і вирішувати завдання для вирішення проблем, самостійно мислити, добувати і застосовувати знання, ретельно обмірковувати прийняті рішення, чітко планувати власні дії, ефективно співпрацювати в різноманітних за складом і профілем групах, бути відкритими для нових контактів і культурних зв'язків [15]. Дані компетенції на різних посадах є умовою ефективного самовизначення, соціалізації та успішної професійної діяльності, що забезпечує актуальність введення в практику сучасної професійної підготовки методів і технологій на основі проектної діяльності студентів.

Проектна діяльність є однією з форм інноваційного навчання, оскільки дозволяє формувати такі компетентності, як:

- 1) володіння культурою мислення;
- 2) здатність до сприйняття, узагальнення та аналізу інформації, до роботи з інформацією в глобальних комп'ютерних мережах;

3) вміння застосовувати методи теоретичного та експериментального дослідження;

4) наявність навичок використання логічно правильного усного та писемного мовлення;

5) придатність до використання систематизованих теоретичних і практичних знань в галузі гуманітарних та економічних наук для вирішення соціальних і професійних завдань;

6) готовність до взаємодії з колегами, до роботи в колективі;

7) здатність нести відповідальність за результати своєї професійної та соціальної діяльності [15].

Результати проектної діяльності можуть мати найрізноманітнішу форму (сценарій, бізнес-план, збірник творчих робіт, благодійна акція, фільм, кліп, сайт, рекламний буклет, пам'ятка або рекомендації, міні-підручник, посібник і тощо), що робить дану технологію універсальною з точки зору її застосування в професійній підготовці. Використання методів і технологій на основі проектної діяльності студентів дає можливість ставити і реалізовувати такі цілі:

- змінити психологію учасників навчального процесу шляхом зміщення акцентів з традиційної освітньої технології на інноваційну;
- наблизити процес навчання до потреб роботодавців;
- формувати компетентності на основі практико-орієнтованого навчання.

При цьому практико-орієнтоване навчання слід розглядати як систему професійної підготовки, в межах якої освоєння студентами освітніх програм відбувається не теоретично в аудиторії, а в процесі реальної діяльності, що дозволяє формувати у майбутніх фахівців компетентності за рахунок виконання ними реальних практичних завдань в аудиторний і позааудиторний час.

Використання методів і технологій на основі проектної діяльності має особливу значимість ще й з причин психологічного характеру.

Перша: майбутні фахівці перебувають в юнацькому віці, так званому «третьому світі», що існує між дитинством і дорослою реальністю, відтак присутній у проектній діяльності елемент гри стимулює мотивацію студентів до навчання.

Друга: проміжність суспільного становища і статусу юнацтва сприяє активізації розумової діяльності студентів та підвищує ступінь їх самостійності.

Третя: в юнацькому віці в процесі навчання на основі рефлексії активно розвивається самосвідомість, свій образ «Я», співвідношення реального і ідеального «Я».

Четверта: в юнацькому віці стоїть завдання соціального та особистісного самовизначення, яка передбачає чітке орієнтування та визначення свого місця в дорослому світі, з чим пов'язана необхідність формування світогляду й життєвої позиції [1].

Про проектне навчання можна говорити в тому випадку, якщо метод проектів є провідним в процесі професійної підготовки, а всі інші методи виконують допоміжну роль.

Застосування методів і технологій на основі проектної діяльності студентів вимагає уточнення понять «проект», «проектне навчання», «метод проектів», «творчість», «діяльність», «проектна діяльність», «навчальна проектна діяльність». Ці поняття та категорії мають різноплановий характер як з точки зору галузей наукового знання, так і з точки зору методології науки.

Слово «проект» ( «projectus» – причастя) запозичене з латині і означає «викинутий вперед», «виступає», «кидається в очі» [23]. Проект – це неповторна, не рутинна, унікальна діяльність із встановленим терміном, бюджетом і механізмом реалізації. Під проектом розуміється також логічна сукупність заходів, що здійснюються з метою досягнення поставлених цілей в рамках встановленого бюджету, плану-графіка реалізації та прогнозування результатів [24].

На основі викладеного вище можемо стверджувати, що в професійній підготовці проект – це самостійна творча завершена робота студента, яка виконується під керівництвом викладача.

Проектне навчання – це дидактична система, а метод проектів – компонент даної системи, педагогічна технологія, яка передбачає не тільки інтеграцію знань, а й застосування актуалізованих знань, придбання нових знань в процесі практичної діяльності. Для комплексного вирішення завдань професійної підготовки проектне навчання може використовуватися з метою залучення студентів до процесу перетворювальної діяльності від моменту розробки ідеї до її реалізації [24].

З огляду на викладене вище, для студента проект – це можливість максимального розкриття свого творчого потенціалу, засіб самореалізації. Це діяльність, яка дозволяє проявити себе індивідуально або в групі, спробувати свої сили, докласти свої знання, принести користь, показати публічно досягнутий результат.

Для викладача навчальний проект – інтегративний дидактичний засіб розвитку, навчання і виховання, який дозволяє формувати і розвивати певні компетентності на основі спільного пошуку інформації, самонавчання, дослідницької та творчої діяльності.

Діяльність – специфічна форма людського ставлення до навколишнього світу, зміст якої складає доцільна зміна і перетворення в інтересах людей; вона виступає як умова існування суспільства. Діяльність включає в себе мету, засоби, результат і сам процес [30].

Проектна діяльність – це спільна навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність студентів, яка має спільну мету, узгоджені методи, способи діяльності й спрямована на досягнення загального результату [30].

З огляду на викладене вище можемо констатувати, що проектна діяльність студентів – це мотивована самостійна діяльність студентів,

орієнтована на рішення певної практично або теоретичної значущої для них проблеми, оформлена у вигляді кінцевого продукту. Цей продукт (результат проектної діяльності) можна побачити, осмислити і застосувати в реальному практичному житті.

Проектна діяльність є одним з методів професійного навчання, спрямованим на формування самостійних дослідницьких умінь, що сприяє розвитку творчих здібностей і логічного мислення. Вона дозволяє об'єднати знання, отримані в ході навчального процесу, і долучити їх до конкретних життєво важливих проблем. Здатність до проектної діяльності – одна з основних характеристик сучасної людини, яка діє в просторі інформаційного суспільства. Проектна діяльність по своїй суті є інноваційною, оскільки передбачає перетворення реальності, будується на базі відповідної технології, котру можна уніфікувати, освоїти і вдосконалити [3].

Проектна навчальна діяльність студентів – це компонент проектного навчання, пов'язаний з виявленням і задоволенням потреб студентів за допомогою проектування і створення ідеального чи матеріального продукту, що володіє об'єктивною або суб'єктивною новизною. Вона являє собою творчу навчальну роботу за рішенням практичного завдання, цілі та зміст якої визначаються студентами і досягаються ними в процесі теоретичного опрацювання та практичної реалізації під патронатом викладача. Очевидно, що іншим компонентом проектного навчання є діяльність педагога.

Актуальність оволодіння основами проектування обумовлена, по-перше, тим, що дана технологія має широку сферу застосування на всіх рівнях організації системи освіти. По-друге, володіння логікою і технологією проектування дозволяє майбутньому фахівцю ефективніше здійснювати аналітичні та організаційно-управлінські функції. По-третє, проектні технології забезпечують конкурентоспроможність самого фахівця.

Проектування як метод пізнання надає студентам практичну допомогу в усвідомленні ролі знань у житті й професії: знання перестають бути метою, а стають засобом досягнення мети та інструментом культури мислення. Проектування спрямоване на психофізичний, моральний та інтелектуальний розвиток майбутніх фахівців; на активізацію їх задатків і здібностей, сутнісних сил і покликання; на включення в успішну трудову діяльність і систему загальнолюдських цінностей; на формування і задоволення їх пізнавальних інтересів і потреб; на створення умов для самовизначення, творчого самовираження і безперервної освіти [1].

Сутність дефініції «проектна діяльність» пов'язана з такою науковою категорією, як «метод проектів».

З точки зору Е. Полата метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, яка завершується реальним, відчутним практичним результатом, оформленим певним чином [28].

Метод – це сукупність прийомів або операцій оволодіння певною областю практичного або теоретичного знання в тій чи іншій діяльності [24].

У педагогіці метод – це шлях пізнання, спосіб організації процесу пізнання [7].

Все вищевикладене дозволяє зробити висновок, що в основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних навичок, умінь самостійно конструювати свої знання, компетентностей життєдіяльності в інформаційному просторі, розвиток критичного і творчого мислення. Якщо метод проектів використовується в межах певної навчальної дисципліни, його можна розглядати як приватну методику навчання.

Педагоги вищої школи звертаються до методу проектів з метою більш ефективного вирішення дидактичних завдань професійної підготовки, оскільки в основу методу проектів покладена ідея, яка складає суть поняття «проект»: його прагматична спрямованість на результат, який можна отримати при вирішенні тієї чи іншої практично або теоретично значущої проблеми. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності. Щоб отримати цей результат, необхідно навчитися знаходити і вирішувати проблеми шляхом залучення знань з різних галузей, прогнозувати результати і можливі наслідки всіх варіантів вирішення, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки при вирішенні кожної проблеми.

Основне дидактичне призначення методу проектів полягає в створенні для студентів можливості самостійного надбання компетентностей в процесі вирішення поставленої проблеми, що вимагає інтеграції знань і умінь з різних предметних галузей. Даний метод дозволяє в процесі професійної підготовки реально поєднати теоретичні знання з практичним досвідом їх застосування. Групова форма навчання змушує учасників організовувати спільну діяльність і налагоджувати робочі комунікації, тобто діяти в команді. На рефлексивно-діагностичному етапі відбувається усвідомлення учасниками навчання власного досвіду соціально-економічної діяльності. В результаті рефлексії студенти виявляють недолік знань і уявлень про сутність соціально-економічних явищ, що стимулює їх інтерес до певних проблем, вирішення яких передбачає володіння певною сумою знань.

Ефективність застосування методу проектів досягається за умови дотримання таких вимог.

Перша: наявність значущої у дослідницькому і творчому плані проблеми (завдання), рішення якої вимагає інтегрованого знання.

Друга: практична і теоретична значущість передбачуваних результатів.

Третя: самостійна в індивідуальній, парній або груповій формі діяльність студентів.

Четверта: структурування змістовної частини проекту.

П'ята: чітка етапність роботи (визначення проблеми та похідних від неї завдань; висунення гіпотези їх розв'язання; обговорення методів досягнення мети; аналіз отриманих даних; оформлення кінцевих результатів; підведення підсумків, їх коригування та формулювання висновків) [11].

Завданням проектування є формування у студентів системи компетентностей, які можуть бути втілені в кінцевих споживчих товарах і

послугах, а також розвиток їх творчих здібностей, ініціативи та самостійності. В процесі проектування відбувається осмислене виконання таких розумових і практичних дій:

- 1) розуміння суті завдання, характеру взаємодії з однолітками і викладачем, вимог до подання результатів виконаної роботи або її частин;
- 2) прогнозування кінцевого результату і надання його у вербальній формі;
- 3) планування дій, тобто визначення їх послідовності з орієнтовними оцінками витрат часу, сил і засобів;
- 4) виконання узагальненого алгоритму проектування;
- 5) внесення коректив в раніше прийняті рішення;
- 6) конструктивне обговорення результатів і проблем на кожному етапі, формулювання запитів допомоги (рад, додаткової інформації, оснащення тощо);
- 7) самостійний пошук і знаходження необхідної інформації;
- 8) оцінка результату по досягненню запланованого;
- 9) оцінка проектів, виконаних іншими, на основі критеріїв публічного захисту [15].

Проектний метод навчання передбачає, що проектування виконується не під опікою викладача, а разом з ним, будується не на педагогічному диктаті, а на педагогіці співробітництва. Метод проектів як педагогічна технологія передбачає використання сукупності дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за самою своєю суттю.

Застосування методу проектів сприяє реалізації таких дидактичних функцій:

- освітньої (знайомство студентів з основними професійними поняттями; формування набору базових професійних компетенцій);
- виховної (розвиток професійно і соціально значущих особистісних якостей – діяльності, підприємливості, відповідальності, навичок розумного ризику);
- розвиваючої (створення можливості застосування абстрактних знань і умінь для аналізу і вирішення конкретних практичних завдань [23].

Застосування методу проектів сприяє виникненню такої взаємодії студентів між собою і з викладачем, за якої для досягнення мети реалізуються творчі зусилля особистості й відбувається розвиток внутрішнього світу людини.

Виходячи з викладеного вище, під проектною діяльністю слід розуміти творчу роботу, для виконання якої потрібно пройти наступні етапи:

- аналіз і формалізація завдання;
- розробка моделі рішення;
- вибір інструментарію і його обґрунтування;
- планування порядку дій по досягненню результату;
- виконання плану та його коригування;



- перевірка результатів роботи та оформлення супровідної документації або звіту;
- захист результатів роботи.

Проектна діяльність може організовуватися як серія взаємопов'язаних проектів, що впливають з тих чи інших життєво важливих для студента завдань. Ознаками діяльності, яку можна в процесі професійної підготовки кваліфікувати як проектну, є такі:

- орієнтація на отримання конкретного результату;
- відносно жорстка фіксація терміну досягнення результату;
- попередній опис результату з різним ступенем деталізації та конкретизації;
- планування дій по досягненню загального результату з конкретизацією результатів проміжних операцій;
- виконання дій з їх одночасним моніторингом і корекцією;
- співвіднесення отриманого продукту проектної діяльності з вихідною ситуацією [9].

Проектування в процесі професійної підготовки – це обов'язково практична діяльність. Проектна діяльність є сполучною ланкою між теорією і практикою, вона меншою мірою регламентується педагогом: нові способи діяльності перетворюються в засоби вирішення практичного завдання. Мірилом успішності проекту є його продукт.

Викладене вище дає підстави стверджувати, що проектна діяльність студентів – це їх спільна з викладачем навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність, яка має спільну мету, узгоджені методи, способи діяльності і спрямована на досягнення загального результату. Неодмінною умовою проектної діяльності є наявність заздалегідь вироблених уявлень про кінцевий продукт діяльності, а також про етапи проектування: вироблення концепції, визначення цілей і завдань проекту, створення плану, організацію діяльності з реалізації проекту (включаючи його осмислення і рефлексію результатів). Проектна діяльність організовується в кілька етапів: аналіз проблеми; постановка мети; вибір засобів її досягнення; пошук і обробка інформації, її аналіз і синтез; оцінка отриманих результатів та висновків, – які можна об'єднати в три блоки: предметний, діяльнісний і комунікативний.

Метою проектної діяльності є розуміння і застосування студентами на інтеграційній основі компетентностей, сформованих при вивченні різних навчальних дисциплін [11].

В якості завдань проектної діяльності можна виділити:

- 1) формування навичок планування (чіткого визначення мети, відпрацювання основних кроків по досягненню поставленої мети, концентрації на досягненні мети);
- 2) формування навичок збору та обробки інформації, а також правильного її використання;
- 3) формування аналітичної компетентності, креативності й критичного мислення;

4) формування компетентності щодо узагальнення результатів (проміжних – у вигляді плану роботи, кінцевих – у вигляді письмового звіту), а також їх презентація;

5) формування позитивного ставлення до роботи, яке проявляється у вигляді ініціативності, ентузіазму, відповідальності й пунктуальності [15].

До факторів проектної діяльності відносять:

- посилення мотивації студентів при вирішенні поставленого завдання;
- створення умов для розвитку творчих здібностей;
- зміщення акценту на співпрацю між педагогом і студентами.

Слід зазначити, що посилення мотивації відбувається через наявність у проектній діяльності ключової ознаки – самостійності вибору.

Розвиток творчих здібностей забезпечується необхідністю осмисленого вибору інструментарію і планування діяльності з метою досягнення кращого результату.

Формування почуття відповідальності відбувається підсвідомо: студент прагне довести (в першу чергу – самому собі), що він зробив правильний вибір.

Необхідно підкреслити, що прагнення самоствердитися є головним фактором ефективності проектної діяльності.

При вирішенні практичного завдання природним чином виникають відносини співпраці з педагогом, оскільки для обох завдання має змістовний інтерес і стимулює прагнення до ефективного її вирішення.

Підсумовуючи викладене вище, необхідно зробити висновок, що метод проектів є вельми актуальною технологією професійної підготовки, і це обумовлено переліком причин.

Перша: метод проектів орієнтований на самостійну діяльність студентів (індивідуальну, парну або групову), яку вони здійснюють протягом певного відрізка часу. Це забезпечує взаємодію студентів один з одним і з викладачем, роль якого змінюється від контролера до рівноправного партнера і консультанта.

Друга: метод проектів має ряд переваг перед традиційними методами в посиленні мотивації до навчання.

Третя: студенти отримують практичну можливість застосування компетентностей, сформованих при вивченні різних дисциплін.

Четверта: у студентів з'являється простір для творчості.

Таким чином, метод проектів у підготовці компетентних фахівців сприяє їх особистісному і професійному становленню, зростанню якісного інтересу до самого себе і до оточуючих, до предметів та інструментів праці у своїй майбутній професії. Метод проектів не заперечує, а доповнює інші методи професійного навчання через свою особливу специфіку – тривале особистісне занурення студента в значущу для нього проблемну діяльність. Це дає набагато більше, ніж інші, в т. ч. інтерактивні, технології, в сприйнятті контексту, змісту і мотивів професійної діяльності. Застосування

методу проектів у професійній підготовці забезпечує якісний стрибок: перехід студентів з поверхневого, схоластичного, міфологічного рівня розуміння своєї професії та себе в ній до глибокого, живого, діалектичного, реального, творчого рівня.

3.1.2. *Історія методу проектів.* Метод проектів не є принципово новим у світовій педагогіці. Він виник у другій половині XIX ст. в школах США і увійшов в історію педагогіки як «метод проблем». Витоки виникнення методу проектів пов'язані з ідеями гуманістичного напрямку у філософії та освіті, з розробками американського філософа і педагога Дж. Дьюї та його учня В. Х. Кіпатрика. Основна ідея, на якій базується даний метод, – навчання повинно проводитися на активній основі шляхом доцільної діяльності студента з урахуванням його особистого інтересу саме в цьому знанні. Запропонований Дж. Дьюї метод навчання в своїй основі припускав, що «надзвичайно важливо ... показати студентам їх особисту зацікавленість у придбаних знаннях, які можуть і повинні стати в нагоді їм в житті. Для цього необхідна проблема, взята з реального життя, знайома і значуща для студента, для вирішення якої йому необхідно докласти отримані знання, нові знання, які ще належить придбати»[23].

У США, Великобританії, Бельгії, Ізраїлі, Фінляндії, Німеччині, Італії, Бразилії, Нідерландах і багатьох інших країнах, де ідеї гуманістичного підходу в освіті набули широкого поширення, метод проектів знайшов всебічне застосування і набув великої популярності завдяки раціональному поєднанню теоретичних знань та їх практичному застосуванню для вирішення конкретних проблем навколишньої дійсності в спільній діяльності тих, хто навчається і тих, хто навчає.

Увагу педагогів царської Росії метод проектів привернув на початку XX ст.: ідеї проектного навчання тут виникли практично паралельно з розробками американських педагогів. Загальновідомим даний метод став ще в 1905 р.: під керівництвом видатного російського педагога С. Т. Шацького була організована невелика група співробітників, яка намагалася активно використовувати проектний метод в практиці викладання. Після революції 1917 р метод проектів застосовувався в школах новоствореної радянської Росії за особистим розпорядженням Н. К. Крупської. З 1919 р під керівництвом С. Т. Шацького в Москві почала роботу Перша дослідна станція з народної освіти, де метод проектів використовувався як провідна технологія навчання. У 1931 р постановою ЦК ВКП (б) даний метод був засуджений як чужий радянській школі і не використовувався аж до кінця 80-х років XX ст.

Основною тезою сучасного розуміння методу проектів, який є привабливим для багатьох освітніх систем, що прагнуть знайти розумний баланс між академічними знаннями і прагматичними вміннями, є: «Все, що я пізнаю, має бути раціональним, і я повинен знати, для чого мені це треба, де і як я можу ці знання застосувати» [9].

Метод проектів – це педагогічна технологія, яка об'єднує сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за самою своєю суттю. Уміння ним користуватися в освітній діяльності є показником високої кваліфікації викладача, його прогресивного розуміння методик навчання і розвитку студентів.

У сучасному розумінні навчальний проект – це і завдання для студентів, сформульоване у вигляді проблеми, і їх цілеспрямована діяльність, і форма організації взаємодії студентів з викладачем і студентів між собою, і результат діяльності як знайдений ними спосіб вирішення проблеми проекту. З точки зору форм навчання проект – це спеціально організований викладачем і самостійно виконуваний студентами комплекс дій, що завершуються створенням творчого продукту. Проект цінний тим, що в ході його виконання студенти вчаться самостійно здобувати знання, набувати досвіду пізнавальної та навчальної діяльності. Основна ідея його застосування полягає в тому, щоб перенести акцент з репродуктивних вправ на активну розумову діяльність студентів, котра вимагає володіння певними компетентностями й одночасно сприяє їх формуванню.

Використання технології проектного навчання акцентує увагу сучасних студентів не тільки на простому засвоєнні знань, а й на способах засвоєння, на способах мислення і діяльності, на процесі розвитку пізнавальної активності й творчого потенціалу кожного. Сучасного педагога такий підхід приваблює тим, що є протилежним вербальним методам і формам передачі готової інформації, монологічності й знеособленості словесного викладання, пасивності студентів в придбанні знань, навичок і умінь, які не реалізуються в їх подальшій діяльності. Наприклад, у закладах вищої освіти США розробляються проекти на основі науково-дослідної роботи студентів. Їх підсумком є внесок молоді в розробку нанотехнологій країни. В Японії студенти закладів вищої освіти займаються розробками проектів, пов'язаних з поліпшенням якості життя і створенням нових технологій і продуктів. У Росії студенти залучаються до проектів, пов'язаних з експертно-аналітичним забезпеченням підвищення якості освітніх програм початкової, середньої та вищої професійної освіти на основі моніторингу ефективності впровадження федеральних державних освітніх стандартів в регіональні системи професійної освіти. Таким чином, метод проектів в ХХІ ст. є популярною технологією професійної та соціальної підготовки молоді [9].

*3.1.3. Використання проектної діяльності з метою підвищення якості професійної підготовки.* За результатами вивчення сутності проектної діяльності можна зробити висновок, що в процесі професійної підготовки вона є способом пізнання і перетворення дійсності, динамічним процесом прояву інтелектуальної й творчої активності студентів на основі інтеграційних зв'язків її основних етапів і структурних елементів.

Проектна діяльність допомагає ефективно вирішувати перше головне завдання професійної підготовки: розуміння і відпрацювання алгоритму

прояву власної професійної та підприємницької компетентності: для студентів створюється можливість відпрацювання практичних навичок зі створення й реалізації проекту від задуму до отримання результату через побудову плану, поділ проекту на складові, визначення місця та ролі кожного учасника проекту з чітким окресленням задач і підведенням проміжних результатів як складових загального.

Другим найважливішим завданням професійної підготовки, що реалізується в проектній діяльності, є соціалізація студента. В процесі створення і реалізації проекту студенту надається можливість осмислення свого місця і призначення в суспільстві, розуміння правил суспільного життя і загальної цінності особистості в суспільстві.

Третім завданням професійної підготовки, що реалізується в проектній діяльності, є підвищення мотивації до навчання, формування інтересу до самостійного пошуку. Проекти створюють умови для задоволення потреб студентів, розкриття їх творчого потенціалу, продуктивної співпраці з педагогом, що сприяє підвищенню мотивації студентів до навчання, їх професійному самовизначенню і успішності.

Окрім педагогічних, кожен проект вирішує ще й практичну задачу: виявити й намагатися розв'язати конкретну соціально значиму проблему. Застосування проектної діяльності в процесі підготовки фахівців дозволяє формувати загальні та професійні компетентності [11].

Реалізація цілей проектного навчання створює для цього педагогічні умови, за яких майбутній фахівець:

- для ефективного виконання професійних завдань та особистісного розвитку самостійно шукає необхідну інформацію з різних джерел;
- для вирішення поставлених завдань використовує набуті знання – організовує власну діяльність, вибирає типові методи і способи розв'язання, оцінює їх ефективність;
- розвиває дослідницькі вміння – виявляти проблему, проводити експеримент і здійснювати аналіз, приймати рішення в стандартних і нестандартних ситуаціях та нести за них відповідальність;
- презентує результати реалізації проекту;
- працює в команді – ефективно спілкується з колегами, педагогами, керівництвом навчального закладу, споживачами, представниками влади і ділових кіл, бере на себе відповідальність за результати своєї роботи і членів команди.

Модель інформаційно-освітнього середовища для організації проектної діяльності являє собою педагогічну систему, що акумулює, поряд з методичними, організаційними і програмно-технічними ресурсами, інтелектуальні та культурно-інформаційні ресурси, дозволяючи реалізувати змістовний (предметний), діяльнісний і комунікативний компоненти професійної підготовки. Вона формується на основі принципів системності, нелінійності, універсальності, відкритості, масштабності, комунікативності та є вихідною умовою розвиваючого навчання студентів [15].

Застосування проектного навчання передбачає використання сукупності різноманітних методів (науково-дослідного, пошукового, проблемного) і сприяє реалізації основної мети проектної діяльності студентів – самостійному формуванню компетентності в процесі вирішення практичних завдань на основі застосування інтегрованих знань з різних предметних галузей.

Базовий принцип проектного навчання полягає у встановленні безпосереднього зв'язку навчального матеріалу з практичним досвідом студентів в їх пізнавальній та творчій діяльності.

Як засіб підвищення якості професійної підготовки проектна діяльність дозволяє:

- 1) зробити процес професійної підготовки максимально наближеним до практичної діяльності;
- 2) підвищити мотивацію до навчання;
- 3) змінити позицію студента в освітньому процесі на максимально суб'єкту;
- 4) індивідуалізувати навчальний процес і зробити його більш інтенсивним;
- 5) накопичувати досвід студентів для успішного включення в самостійну професійну і суспільну діяльність;
- 6) розвивати компетентності майбутнього фахівця;
- 7) створювати умови для формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

3.1.4. *Проектна діяльність як інструмент формування компетентності.* З точки зору професійної підготовки головним результатом проектної діяльності є формування компетентності майбутніх фахівців на основі ключових компетентностей, під якими в сучасній педагогіці розуміються комплексні властивості особистості на основі взаємопов'язаних знань, вмінь, цінностей, а також готовності за потреби їх мобілізувати [11]. Ключові компетентності закладаються на основі загальнонавчальних умінь і навичок, які в разі монопредметного проекту можуть доповнюватися переліком знань і умінь з конкретної дисципліни. До таких загальнонавчальних знань і вмінь відносять:

- 1) мислєдіяльнісні вміння:
  - визначення мети і формулювання завдання;
  - висування і формулювання гіпотези;
- 2) рефлексивні вміння:
  - осмислення завдання, для вирішення якого недостатньо знань;
  - розуміння, чому потрібно навчитися для рішення поставленого завдання;
- 3) дослідницькі (пошукові) вміння:
  - самостійно генерувати ідеї з метою вибору способу дії на основі залучення знань з різних галузей науки;

- самостійно знаходити в інформаційному полі або запитувати у експерта (викладача, консультанта тощо) інформацію, якої бракує для рішення поставленого завдання, структурувати її, виділяти головне;

- підбирати кілька варіантів вирішення проблеми;

- встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;

4) навички оціночної самостійної діяльності:

- формування зовнішньої оцінки;

- проведення самооцінки;

5) комунікативні навички:

- взаємодії всередині групи і колективного планування;

- взаємодії з будь-яким партнером;

- ділового партнерського спілкування;

- збору інформації у вербальній формі (інтерв'ювання, бесіда тощо);

- ведення дискусії;

- чіткого вираження власних думок і відстоювання власної точки зору;

- знаходження компромісу;

- надання своєчасної взаємодопомоги в групі при вирішенні спільних завдань;

- коректного виправлення помилок в роботі інших учасників групи;

6) управлінські вміння і навички:

- проектування процесу (виробу, послуги);

- планування діяльності, часу, ресурсів;

- прийняття рішень і прогнозування їх наслідків;

- аналізу діяльності на основі проміжних результатів;

7) презентаційні уміння і навички:

- складання письмового звіту на основі отриманих результатів;

- побудови усної доповіді про виконану роботу, ведення монологічного мовлення;

- адекватної реакції на незаплановані питання;

- артистичності;

- вибору і використання засобів наочності для демонстрації результатів діяльності [30].

Названі вище загальнонавчальні компетентності є результатом всього процесу професійної підготовки, ядром освітніх результатів закладу вищої освіти. У той же час результатом саме проектної діяльності є:

- набуття компетентностей для успішної побудови траєкторії професійного розвитку і кар'єри;

- застосування набутих компетентностей для створення концепції, побудови моделі;

- виявлення сутності проблеми і пошук її рішень на основі аналізу і синтезу професійної та соціальної діяльності;

- критичне оцінювання і переосмислення власного і чужого накопиченого досвіду;

- здійснення виробничої, прикладної та науково-дослідницької діяльності в міжнародному середовищі [28].

У закладі вищої освіти результатом проектної діяльності є професійна компетентність, яка має специфіку в залежності від виду професійної діяльності (інструментальні компетентності) і бажаного в даному професійному середовищі набору соціально-особистісних якостей (соціально-особистісні компетентності), а також підприємницька компетентність. Їх сутність визначається змістом освітніх програм і програм навчальних дисциплін, на яких побудована професійна підготовка.

### 3.2 Методичні підходи до організації проектної діяльності студентів

3.2.1. *Типологія проектів.* Дослідження засад типології проектів дозволяє використовувати різноманітні ознаки й підходи до їх класифікації. Так, англійські педагоги Т. Блур і М. Сент-Джон розрізняють три види проектів, найбільш прийнятних для використання в гуманітарній професійній підготовці:

- 1) груповий проект, в якому дослідження проводиться всією групою, при цьому кожен студент вивчає певний аспект обраної теми;
- 2) міні-дослідження, що полягає в проведенні індивідуального соціологічного опитування з використанням анкетування та інтерв'ю.
- 3) проект на основі роботи з літературою, коли мається на увазі вибіркове читання з проблеми, яка цікавить студента, з подальшою організацією його індивідуальної роботи [30].

З іншого боку, узагальнення досвіду вітчизняних і зарубіжних педагогів дає можливість класифікувати проекти на основі таких ознак [1;3;9;23;30].

Перша: за предметно-змістовною галуззю:

- монопроекти – засновані, як правило, на використанні знань з однієї дисципліни або однієї наукової сфери, хоча допускається залучення інформації з інших сфер діяльності;
- міжпредметні (міждисциплінарні) проекти – їх виконання базується на інтеграції знань з декількох навчальних дисциплін.

Друга: за характером контактів:

- міжнародні або зовнішні (їх учасники є представниками різних країн);
- внутрішні (розробляються учасниками в межах однієї країни);
- міжрегіональні (учасники проекту представляють різні регіони країни);
- регіональні (виконуються в межах конкретного регіону або міста);
- локальні (учасники є представниками одного освітнього закладу, вчаться на одному відділенні або в одній студентській групі).

Третя: за типом домінуючої діяльності:

- дослідницькі проекти;



- творчі проекти;
- рольові або ігрові проекти;
- ознайомчо-орієнтовані (інформаційні) проекти;
- практико-орієнтовані (прикладні) проекти.

Дослідницькі проекти повністю підпорядковані логіці дослідження і мають структуру, яка співпадає зі структурою наукового дослідження. Вони припускають аргументацію актуальності взятої для дослідження теми, формулювання проблеми дослідження, його предмета і об'єкта, визначення завдань і методів дослідження, виділення джерел інформації, висування гіпотез розв'язання зазначеної проблеми, розробку шляхів її вирішення (в т. ч. експериментальних, дослідних), обговорення отриманих результатів, формулювання висновків, оформлення результатів дослідження, визначення нових проблем для подальшого розвитку дослідження. Дослідницькі проекти дозволяють поглибити знання студентів в межах дисциплін, прищепити їм навички самостійного вивчення навчального матеріалу, а також навчити студентів підбору, систематизації та узагальненню даних, вмінню формулювати власні теоретичні уявлення. Форми організації дослідницьких проектів залежать, як правило, від цілей і завдань дослідження. Результати дослідження оформлюються у вигляді статті, звіту, курсової роботи, випускної кваліфікаційної роботи тощо.

Творчі проекти, як правило, не мають детально відпрацьованої структури: вона намічається і розвивається, підкоряючись логіці та інтересам учасників проекту. Ці проекти передбачають відповідне оформлення результатів: результати і форму їх подання планують заздалегідь. Оформлення результатів проекту виконується у відповідності до чітко продуманих вимог: спільна стаття в газеті, сценарій відеофільму, репортаж, звіт для участі в конкурсі тощо.

У рольових або ігрових проектах учасники беруть на себе певні ролі, обумовлені характером і змістом проекту. Це можуть бути літературні персонажі або вигадані герої, які імітують соціальні чи ділові відносини, що ускладнюються вигаданими учасниками ситуаціями. Результат цих проектів або намічається на початку їх виконання, або вимальовується лише в самому кінці. Ступінь творчості в них дуже високий, а домінуючим видом діяльності є ігрова.

Ознайомчо-орієнтовані або інформаційні проекти спочатку спрямовані на збір інформації про якийсь об'єкт чи явище. У процесі їх виконання передбачається ознайомлення учасників з інформацією, її аналіз і узагальнення, призначені для широкої аудиторії. Такі проекти часто інтегруються в дослідницькі проекти і стають їх органічною частиною. Структура ознайомчо-орієнтованого проекту може бути позначена в такий спосіб: мета проекту → предмет інформаційного пошуку → поетапний пошук інформації з позначенням проміжних результатів → аналітична робота над зібраними фактами → висновки.

Результат практико-орієнтованих або прикладних проектів чітко позначений на початку. Він обов'язково орієнтований на соціальні інтереси самих учасників. Такі проекти вимагають добре продуманої структури, сценарію діяльності учасників з визначенням їх функцій, чіткого розподілу участі кожного з них при оформленні кінцевого продукту. В цих проектах дуже багато важить хороша координація роботи щодо поетапних обговорень, коректування спільних та індивідуальних зусиль, організації систематичної зовнішньої оцінки й презентації отриманих результатів, а також можливих способів їх впровадження в практику. Важливо, щоб результати роботи були наочні та доступні всім учасникам проекту, оскільки ці проекти спрямовані на практичне застосування сформованих в процесі теоретичного навчання компетентностей. Запропоновані в результаті виконання проекту розробки повинні ґрунтуватися на доказовій базі, отриманій шляхом емпіричних досліджень, розрахунків, експерименту і т. п. Результат проектної діяльності оформлюється у вигляді конкретного продукту, що містить практичні, аналітичні, методичні та інші розробки учасників. Він може мати різні форми: практико-орієнтована курсова робота, випускна кваліфікаційна робота, сайт, рекламні та публіцистичні матеріали, сценарій профорієнтаційної діяльності, ділової гри чи тренінгу.

Четверта: за ступенем самостійності учасників:

- виконавські;
- конструктивні;
- авторські.

Виконавські проекти реалізуються за безпосереднього керівництва викладача: студенти повністю дотримуються рекомендацій наставника щодо порядку дій. Такі проекти доцільні до використання на початковому етапі проектного навчання. Однак важливо, щоб тема проекту не нав'язувалася викладачем, а висувалася студентами (припустимо, вибір однієї із запропонованих викладачем тем). Оптимально, якщо роботу над проектом студенти здійснюють під прихованим керівництвом викладача.

Конструктивний проект передбачає, що студенти, обговоривши з викладачем тему, проблему, план дій, самостійно його виконують.

Суть авторського проекту в тому, що студенти самі висувають ідею, розробляють план і реалізують його, створюючи реальний інноваційний продукт.

П'ята: за характером кінцевого продукту проектної діяльності:

- конструктивно-практичні проекти;
- інформативно-дослідні проекти;
- творчі роботи;
- видавничі проекти.

Шоста: за тривалістю виконання проекти поділяють на:

- міні-проекти (за часом займають частину навчального заняття);
- короткострокові (виконуються на декількох заняттях протягом одного-трьох місяців);

- середньострокові (тривають від трьох місяців до року);
- довгострокові (тривають понад рік).

Сьома: за кількістю учасників виділяють:

- індивідуальні (персональні) проекти;
- групові проекти.

До переваг індивідуальних (персональних) проектів слід віднести те, що план роботи в них складений з однієї точки зору, але максимально точно. При цьому у студента формується почуття відповідальності; студент набуває особистого досвіду на всіх етапах роботи.

Перевагами групових проектів є: формування навичок співпраці в проектній групі; розвиток комунікативних навичок в ній; глибше та різнобічне опрацювання проекту; врахування думки кожного учасника; дотримання права на помилку; набуття студентами впевненості в собі; можливість для кожного учасника просуватися до результату в своєму темпі; розвиток основних рис творчої особистості на основі групового впливу; соціальна спрямованість діяльності.

Восьма: за рівнями складності умінь, які формують компетентність майбутнього фахівця:

- базовий рівень;
- просунутий рівень;
- вищий рівень.

Виділення рівнів складності проектних умінь дозволяє здійснити диференційований підхід до проектного навчання. В процесі виконання проекту можуть бути поставлені диференційовано високі цілі (для окремих студентів або груп), цілі просунутого рівня (для більшості студентів), базові цілі (для всіх студентів). Рівень цілей залежить від мети формування компетентності – їх класифікація наведена в Банку матеріалів, рекомендованих до застосування в процесі формування підприємницької компетентності в межах дисципліни «Основи підприємництва» (п'ятий розділ даного посібника).

Незалежно від розподілу компетентностей за рівнями складності проекту важливо, щоб в процесі його реалізації у студента розвивались саме ті компетентності, сформованість яких передбачає його майбутня спеціальність.

*3.2.2. Загальні закономірності технології роботи над проектом.*  
Ефективність роботи над проектом залежить від точності дотримування наступних рекомендацій.

По-перше, оскільки проектна робота дає можливість студентам висловлювати власні ідеї, важливо не надто явно їх контролювати і регламентувати, в той же час систематично заохочувати їх самостійність.

По-друге, проектна робота по своїй суті є відкритою, тому не може бути жорсткого плану її виконання.

По-третє, більшість проектів може виконуватися окремими студентами самостійно, але ефективність роботи буде максимальною, якщо проект розробляється в групі [1].

Незалежно від типології, проект виконується за певною схемою [23].

Перший етап: підготовка до проекту. Починаючи розробку проекту, викладачеві слід дотримуватися таких умов:

1) попередньо вивчити індивідуальні здібності, інтереси, життєвий досвід кожного учасника;

2) вибрати перелік тем для проектної діяльності, сформулювати по кожній з них проблему, обговорити всі зі студентами.

Щоб брати участь в проектній діяльності, від студентів вимагається володіння значним обсягом різноманітних знань, необхідних і достатніх для вирішення проблеми. Крім того, студенти повинні володіти певними інтелектуальними, творчими і комунікативними вміннями.

Перший етап роботи над проектом можна також назвати «проблематизація». Не кожна проблема може змусити студентів діяти: процес піде, якщо вихідна проблема проекту матиме особистісного забарвлення. На цьому етапі викладач повинен допомогти студентам виявити цікаву для них проблему, пов'язану з подальшою трудовою діяльністю. Наприклад, розпочинаючи роботу над проектами, кінцевою формою яких є бізнес-плани, доцільно обговорити зі студентами їх життєві й професійні плани: що їх приваблює, де б вони хотіли застосувати свої знання і чим би вони хотіли займатися після закінчення навчального закладу. В результаті такої бесіди з'являються перші обриси майбутньої проектної роботи.

Етап проблематизації складний для студентів через майже примусове мотивування до роботи. Пряме примушування до участі в проекті може перекреслити всю майбутню роботу, знецінити її як інструмент педагогічного впливу і позбавити студента сенсу діяти. Викладачеві необхідно проявити максимальний педагогічний такт, пояснити, що отримають самі студенти, працюючи над проектом, де їм це може стати в нагоді в подальшому, мотивувати на успіх.

Другий етап: організація учасників проекту. Спочатку необхідно сформувати групу студентів і перед кожним поставити задачу. При розподілі між студентами обов'язків важливо враховувати їх схильність до логічних міркувань, до формування висновків, до оформлення результатів. При формуванні групи до її складу слід взяти студентів різної статі, рівня успішності, соціального стану.

Цей етап також називають «цілепокладання»: коли проблема набуває особистісно значущого характеру, у студентів виникає первинний мотив до проектної діяльності. На даному етапі висловлюються ідеї, іноді навіть такі, які важко реалізувати (наприклад, відкрити завод по виготовленню залізобетонних виробів або магазин з продажу автомобілів). Тому на етапі визначення мети необхідно внести ясність в цілі й визначитися з проектним продуктом, з усіх способів досягнення цілей вибрати найоптимальніший.

Після чіткого формулювання вихідної проблеми і постановки мети планують види діяльності, яка допоможе реалізації проекту. На цьому етапі визначаються завдання, обумовлюються терміни роботи і оцінюються наявні ресурси. При плануванні діяльності у студентів можуть виникнути труднощі та їм знадобиться значна допомога викладача, який повинен пояснити алгоритм планування. Полегшити процес планування може допомогти використання інформації, яка наведена в табл. 3.1.

Третій етап: виконання проекту. На цьому етапі відбувається пошук нової, додаткової інформації, її обговорення і документування, вибір способів реалізації проекту.

Даний етап має назву «реалізація», оскільки на ньому відбувається здійснення плану роботи над проектом. Як правило, це пов'язано з вивченням літератури та інших джерел інформації, її сортуванням і відбором; з проведенням спостережень, досліджень, опитувань; з аналізом і узагальненням отриманих даних; з формулюванням висновків і формуванням на цій основі власної точки зору щодо проблеми проекту і способів її вирішення. В процесі роботи можливе виникнення труднощів, які знижують інтерес до проекту. Тому викладачеві необхідно надавати допомогу в їх подоланні, проводити додаткові консультації, що підтримує мотивацію студентів до роботи. Важливо враховувати, що у студентів може бути слабо сформована «почуття часу». Доцільно встановлювати контрольні точки – тимчасові відрізки, в які здійснюється перевірка роботи над проектом на додаток до оцінювання кожного етапу роботи, оскільки це стимулює студентів до рівномірного виконання проекту.

**Таблиця 3.1 – Типові питання та відповіді для оптимізації проектної діяльності [3]**

| Питання  | Відповідь  |
|--|--|
| Чому вибрана ця тема проекту?  | Опис проблеми проекту та її актуальності                                 |
| Що треба зробити, щоб вирішити дану проблему?  | Постановка цілей проекту (уточнення того, що потрібно досягти)           |
| Що необхідно зробити, щоб досягти мети проекту?  | Визначення завдань (формулювання етапів роботи)                          |
| Що необхідно розробити, щоб цілі були досягнуті?   | Формування образу проектного продукту (очікуваного кінцевого результату) |
| Які кроки необхідно виконати від виявлення проблеми проекту до реалізації цілей проекту? | Уточнення суті етапів роботи та їх опис                                  |
| Як будуть вирішуватися завдання проекту?   | Визначення способів діяльності на кожному етапі                          |
| Коли будуть виконуватися завдання проекту?   | Визначення термінів роботи   |

Четвертий етап: презентація проекту. Даний етап важливий як для студентів, так і для викладача, оскільки він підводить підсумок і завершує роботу над проектом. Це неодмінна умова роботи, оскільки презентація – вітрина проекту. Під час презентації учасники проекту не тільки розповідають про хід роботи і показують її результати, а й демонструють

власну компетентність у вирішенні проблеми, що породила проект. На даному етапі присутній елемент самопрезентації – найважливіший бік роботи над проектом, який передбачає рефлексивну оцінку учасниками виконаної ними роботи і придбаного в її ході досвіду. Етап презентації передбачає можливість змагання учасників один з одним в поданні результатів роботи.

Регламент презентації, як правило, обмежується: не більше семи-десяти хвилин на один виступ. За цей короткий час учасникам проекту необхідно відзвітувати про виконану роботу і представити проектний продукт. Етап презентації вчить студентів вибирати найголовніше, коротко і ясно формулювати та висловлювати власні думки. Цінно, якщо учасники проекту текст презентації вчать писати у вигляді тез: це дозволяє їм керувати власною презентацією, не читаючи всього підряд з листа, й звірятися з власними думками в процесі озвучування результатів. Даний етап передбачає, що учасники проекту після представлення результатів відповідають на питання публіки. Тому в ході підготовки необхідно проговорити з учасниками проекту можливі питання, вислухати і скорегувати потенційні відповіді.

П'ятий етап: підведення підсумків проектної діяльності. На цьому етапі складається звіт, відбувається оцінка результатів проекту та загального ходу його виконання, планування тем майбутніх проектів. Викладач заслуховує результати учасників проекту про виконану роботу, шляхом обговорення задає їм питання, вказує на найбільш типові помилки.

Ознайомлення учасників проекту з критеріями оцінки слід здійснювати ще до початку роботи над ним. Ретельно розроблені й чітко сформульовані критерії оцінювання мотивують студентів домагатися поставлених цілей, давати самооцінку проектній діяльності, коригувати її. Головною метою критеріїв оцінювання є демонстрація того, як на кожному етапі роботи над проектом його учасники наближались до запланованих результатів.

Письмовий звіт про хід виконаної роботи і отримання результатів забезпечує в проектній діяльності зворотний зв'язок. У письмовому звіті описуються всі етапи роботи (починаючи з визначення проблеми проекту), обґрунтовуються всі прийняті рішення; описуються всі проблеми і способи їх подолання по ходу проекту; підводяться підсумки, формулюються висновки; з'ясовуються перспективи розвитку проекту; при потребі описуються емоції та почуття. Типова структура письмового звіту за результатами виконання проекту [11] наведена в Банку матеріалів, рекомендованих до застосування в процесі формування підприємницької компетентності в межах дисципліни «Основи підприємництва» (п'ятий розділ даного посібника).

Особливості технології роботи над проектом залежать від його типу і визначають траєкторію реалізації проекту. Однак незалежно від цього, в процесі проектної діяльності відбувається формування компетентності майбутніх фахівців. Узагальнено система дій учасників проекту на різних його етапах представлена в Банку матеріалів, рекомендованих до

застосування в процесі формування підприємницької компетентності в межах дисципліни «Основи підприємництва» (п'ятий розділ даного посібника).

Досвід вітчизняної та зарубіжної педагогічної діяльності свідчить, що всі студентські проекти мають соціально-економічний характер, тому доцільно в процесі роботи додатково залучати до виконання проекту інших студентів.

Узагальнення закономірностей організації проектної діяльності дозволяє зробити висновок, що проекти можуть виконуватися індивідуально, парно або в групах і повинні бути реалізовані протягом певного відрізка часу. Незалежно від цього загальними вимогами до них є:

Перша: наявність соціально значущої та актуальної для молоді проблеми дослідницького або практичного характеру.

Друга: чітке бачення проекту його учасниками, що дозволяє конкретно спрогнозувати результат діяльності й вибудувати траєкторію створення та реалізації проекту.

Третя: поділ учасників на творчі групи відбувається з урахуванням їх індивідуальних особливостей, організаторських і творчих здібностей, сформованості відповідних компетентностей.

Четверта: отримання результатів у формі конкретного продукту повинно супроводжувати кожен етап роботи над проектом.

П'ята: етап презентації проекту може мати не тільки форму конкурсу у позанавчальний час, а й практичного заняття в межах вивчення профілюючої за темою проекту навчальної дисципліни [24].

*3.2.3. Технологія роботи над найбільш значущими в професійній підготовці типами проектів.* Для формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування пріоритетними та найбільш значущими є дослідницька і практико-орієнтована діяльність. Тому в проектній діяльності найбільш вживаними є дослідні та прикладні (практико-орієнтовані) проекти.

*Дослідницькі проекти* створюють умови для вивчення історії розвитку проблеми дослідження, розкриття понять і сутності досліджуваного явища, уточнення формулювань, перегляду існуючих методичних підходів до аналізу даної проблеми тощо. В процесі їх створення і реалізації у студентів з'являється можливість більш детально зупинитися на тенденціях розвитку тих чи інших процесів, розглянути дискусійні питання по темі дослідження і альтернативні погляди на неї [26]. Існуючі точки зору на проблему в них творчо осмислюються і аналізуються. Участь в проекті створює для студентів можливість обґрунтувати власну концепцію автора; аргументувати наукову, економічну і (або) соціальну цінність результатів дослідження.

Структура дослідницьких проектів збігається зі структурою наукового дослідження. Виключне значення має постановка проблеми. Від правильності формулювання проблеми залежить, наскільки дослідження буде актуальним і достовірним. В даному випадку під проблемою мається на

увазі невідповідність знань дослідника про об'єкт його знанням в цілому або протиріччя в розумінні смислів та інтерпретацій об'єкта. Слід звернути увагу, що формулювання проблеми помилково може підмінюватися вказівкою на брак інформації або неповне знання про об'єкт дослідження; предмет дослідження (власне проблема) може замінюватися об'єктом дослідження. На даному етапі також обґрунтовується актуальність дослідження.

На прикладі розглянемо етапи дослідницького проекту.

Активний розвиток побутової хімії, її реклама в ЗМІ формують хибне уявлення споживача про безпеку даних товарів, зокрема – миючих засобів для посуду. При цьому виробники замовчують інформацію про наявність в товарах побутової хімії шкідливих речовин. Виникає питання: які зміни можуть відбутися в організмі людини при постійному використанні в побуті миючих засобів для посуду? Як зорієнтуватися серед численного асортименту? Який засіб є більш ефективним і менш небезпечним?

Алгоритм поетапного створення і реалізації даного дослідницького проекту наступний.

Перший етап: формулювання мети і завдань проекту.

Під метою слід розуміти короткий виклад проблеми дослідження в прогностичному плані. Мета повинна містити вказівку на дослідження проблеми. Завдання – це продукт творчого уточнення дослідницької мети. Мета конкретизується в завданнях. У свою чергу, завдання визначають основні змістовні розділи дослідницької роботи і дозволяють вибудувати основну дослідницьку гіпотезу.

В даному дослідницькому проекті мета його учасниками може бути сформульована так: проведення порівняльного аналізу найбільш популярних марок рідких засобів для миття посуду ( «Fairgy», «Gala» та ін.).

В даному прикладі проекту доцільно сформулювати такі завдання:

- виявити найбільш популярні в побуті марки миючих засобів для посуду;
- вивчити хімічний склад відібраних миючих засобів для посуду;
- дослідити вплив фізико-хімічних властивостей вибраних засобів для миття посуду на організм людини;
- на основі споживчих переваг оцінити ефективність їх застосування.

Другий етап: визначення об'єкта і предмета дослідження.

Об'єкт – це процес або явище, що породжує проблемну ситуацію, його необхідно вивчити. Це та частина наукового знання, з якою дослідник має справу. Предмет – це вказівка на особливу проблему, яка знаходиться в межах об'єкта. Предмет дослідження найчастіше збігається з визначенням його теми або дуже близький до нього. Об'єкт і предмет дослідження як наукові категорії співвідносяться як загальне і часткове.

В даному дослідницькому проекті об'єктом дослідження є рідкі засоби для миття посуду. Предмет дослідження: вплив рідких засобів для миття посуду на організм людини в порівнянні з ефективністю їх застосування.



Третій етап: висування гіпотези.

Гіпотеза – це наукове припущення щодо природи проблеми і способів її вирішення. Формулюючи гіпотезу, дослідник будує припущення про те, яким чином він має намір досягти поставленої мети.

В даному дослідницькому проекті гіпотеза може бути сформульована таким чином: якщо споживач буде володіти повною інформацією про склад і властивості рідких миючих засобів для посуду, то шкода від їх використання може бути мінімізована.

Четвертий етап: вибір методів і методики дослідження.

Методи і методика дослідження визначаються проблемою, метою і завданнями дослідження, а також характером даних, які необхідно зібрати і вивчити. Це інструменти, за допомогою яких дослідник вивчає проблему.

П'ятий етап: визначення критеріїв оцінювання результатів проекту.

Щоб оцінити роботу учасників і кінцевий результат проекту з точки зору його доцільності в процесі професійної підготовки, необхідно продумати чіткі критерії оцінювання результатів. Критерії визначаються, виходячи з теми, мети і завдань проекту. Для учасників проекту ці критерії є «інструкцією», яка дозволяє досягти оптимальних результатів.

Шостий етап: складання плану проекту.

План проекту демонструє чіткість уявлення дослідником змісту проекту і напрямків його реалізації. Він повинен включати основні етапи діяльності із зазначенням часових меж, проміжних підсумків і точок контролю.

Сьомий етап: опис процедури дослідження за етапами діяльності. Реалізація проекту.

Процедура детально описується і реалізовується на основі складеного опису на всіх етапах з фіксацією проміжних підсумків.

Восьмий етап: аналіз і узагальнення отриманих даних.

Дев'ятий етап: формулювання висновків, виходячи з мети і завдань дослідження.

На цьому етапі з'ясовується, наскільки підтвердилася гіпотеза, сформульована на початку роботи над проектом, і наскільки успішно була досліджена заявлена проблема.

Десятий етап: оформлення результатів дослідження.

Результати дослідження з даної теми можуть бути оформлені у вигляді статті, звіту, курсової роботи, випускної кваліфікаційної роботи тощо.

Одинадцятий етап: визначення нових проблем для подальшого дослідження.

Дослідницькі проблеми, як правило, – це комплекс взаємопов'язаних явищ. Розробка будь-якої з них веде до постановки нових питань, які потребують вирішення. Проте, в рамках проекту розумно зосередитися на дослідженні тільки однієї проблеми. Виділення нових завдань в окремий проект буде більш логічним та ефективним.

*Прикладні (практико-орієнтовані) проекти* – їх результатом виконання є створення певного продукту або розробка рекомендацій щодо вирішення конкретної практичної проблеми [23]. У зв'язку з цим прикладні проекти можуть мати різну структуру залежно від цілей і завдань, що стоять перед учасниками проекту. Проте, можна виділити основні етапи, проходження яких передбачає виконання практико-орієнтованого проекту.

Перший етап: постановка проблеми.

Від правильності формулювання проблеми залежить, в якому руслі буде реалізовуватися проект, наскільки він буде актуальним і достовірним. В даному розумінні проблема криється в протиріччі між існуючою реальністю і метою проекту (бажаним станом).

Другий етап: формулювання мети і завдань.

Мета прикладного проекту – це конкретний результат, якого хочуть досягнути його ініціатори. Мета конкретизується в завданнях. Завдання розуміються як поетапний опис шляху досягнення мети.

Третій етап: визначення цільової групи та учасників проекту.

Цільова група – це частина соціуму, на вирішення проблем якої розрахований продукт, запланований до створення в результаті реалізації проекту.

За ступенем залучення в проект можна виділити три групи його учасників:

- основна команда (група осіб, які безпосередньо працюють в тісному контакті один з одним над здійсненням проекту);
- розширена команда (об'єднує осіб і організації, які сприяють членам основної групи, але безпосередньо не беруть участі в здійсненні проекту та досягненні його цілей);
- зацікавлені сторони (особи і організації, які мають вплив на членів основної та розширеної команд, а також на хід робіт по здійсненню проекту, але не вступають з ними в пряму співпрацю).

Четвертий етап: прогнозування результатів проектної діяльності.

Успішність прикладного проекту безпосередньо залежить від бачення кінцевого результату. Чим чіткіше на початку виконання проекту буде описаний бажаний результат, тим легше можна буде побудувати траєкторію досягнення його мети. Прогнозований результат формулюється, виходячи з наявних ресурсів і можливостей учасників проекту.

П'ятий етап: ресурсне забезпечення.

У процесі підготовки до виконання проекту дуже важливо описати і систематизувати все, чим володіють його ініціатори та учасники: трудові, фінансові, тимчасові й матеріально-технічні ресурси. Детальне опрацювання проекту на даній стадії дозволить забезпечити оптимальне використання наявних ресурсів для досягнення кінцевої мети проекту. Ресурсне забезпечення та прогнозування результатів проектної діяльності – це взаємопов'язані етапи, і підходити до їх реалізації необхідно комплексно.

Шостий етап: планування.

На даному етапі всі стадії реалізації проекту розписуються настільки детально, наскільки це можливо. Етапи проекту визначаються, виходячи з його мети і, по суті, є розкриттям поставлених завдань. На даному етапі відбувається остаточне формування творчих груп, визначення тимчасових меж і точок контролю. Особливо варто звернути увагу на розподіл обов'язків серед учасників проекту. Будь-який груповий проект вимагає сценарію всієї діяльності його учасників з визначенням функцій кожного в реалізації і оформленні кінцевого продукту.

Сьомий етап: прогнозування ризиків.

У часовому проміжку він пов'язаний з етапом планування. Потенційні ризики прогнозують, щоб максимально убезпечити хід реалізації наміченого плану.

Восьмий етап: визначення критеріїв ефективності діяльності.

Щоб оцінити роботу учасників і кінцевий результат проекту з точки зору ефективності професійної підготовки, необхідно ще на етапі планування уточнити критерії оцінювання. Критерії визначаються, виходячи з теми, мети і завдань проекту. Для учасників проекту вони є інструкцією, яка дозволяє досягти правильних результатів.

Дев'ятий етап: реалізація проекту на основі опису етапів діяльності.

Учасники проекту послідовно його реалізують. Після кожного пройденого етапу необхідно організовувати проміжне підбиття підсумків у формі обговорення. При цьому доцільно коригувати траєкторію досягнення мети.

Десятий етап: аналіз отриманих результатів.

Після завершення реалізації проекту всі учасники спільно оцінюють отримані результати. За основу оцінювання беруться критерії, обрані на восьмому етапі.

Одинадцятий етап: формулювання висновків і рекомендацій.

Висновки є результатом детального аналізу та осмислення проектної діяльності. Виявлення успіхів і невдач, їх причин дозволяє скласти рекомендації, актуальні при реалізації інших проектів в майбутньому.

Дванадцятий етап: оформлення результатів.

Щоб реалізований проект був захищений, процес його втілення повинен бути певним чином оформлений. Форми продукту проектної діяльності можуть бути найрізноманітнішими.

По завершенню роботи, як над дослідницьким, так і над прикладним проектом, його учасники повинні осмислити свої здобутки в почуттях і емоціях; оцінити, які зміни відбулися в них самих, чому вони навчилися, що дізналися, як змінився їхній погляд на проблему, який життєвий досвід придбали. Усе це є результатом рефлексії.

Важливо відзначити, що найбільш часто учасники проекту стикаються з такими труднощами:

- постановка кінцевих і поточних (проміжних) цілей і завдань;
- оптимальний їх вибір за наявності альтернативи;

- аргументація вибору;
- усвідомлення наслідків вибору;
- пошук шляхів вирішення проблеми;
- коригування діяльності з урахуванням проміжних результатів;
- порівняння отриманого з наміченим;
- оцінка процесу (самої діяльності) і результату проектування [24].

3.2.4. *Форми продуктів проектної діяльності.* Від вирішення такого організаційного завдання, як вибір форми продукту проектної діяльності, в значній мірі залежить, наскільки виконання проекту буде захоплюючим для його учасників, захист проекту – презентабельним і переконливим, а пропозиції учасників – корисними для розв’язання економічно або соціально значущої проблеми.

Форма продукту проектної діяльності визначається його темою, метою, змістом, початковим задумом. Вона може бути:

- усною (доповідь, огляд, звіт, повідомлення, порівняльний аналіз);
- письмовою (брошура, публікація, звіт, реферат, добірка ситуацій і завдань);
- наочно-образною (відеофільм, макет, ділова гра, колекція, плакат).

До переліку можливих виходів проектної діяльності входять: Web-сайт; Атлас; Відеокліп; Виставка; Віртуальний або діючий суб’єкт ринку; Мапа; Модель; Мультимедійний продукт; Пакет рекомендацій; Звернення до відповідних інстанцій; Свято; Прогноз; Путівник; Довідник; Сценарій; Креслення; Екскурсія тощо. [9].

3.2.5. *Паспорт проектної роботи.* Паспорт проектної роботи в процесі виконання проекту може використовуватися двічі або тричі. Перший раз – як попередня розробка проекту, яку керівник пропонує його учасникам. Другий раз уточнений в процесі виконання проекту паспорт виконує функцію портфолію. Втретє розширений варіант паспорта проектної роботи може використовуватися для подальшого оприлюднення (за межами навчального закладу) або для зберігання.

Як правило, паспорт проектної роботи складається з таких розділів:

1. Назва проекту.
2. Керівник проекту.
3. Консультант (и) проекту.
4. Навчальна дисципліна (и), в межах якої організована проектна діяльність.
5. Навчальні дисципліни, близькі до теми проекту.
6. Склад проектної групи.
7. Тип проекту.
8. Ініціатор проекту.
9. Мета проекту (практична і педагогічна).
10. Завдання проекту (практичні та педагогічні).

11. Необхідне матеріально-технічне оснащення.
12. Анотація з обґрунтуванням актуальності, комерційної, соціальної та особистісної значущості проекту.
13. Передбачуваний продукт проектної діяльності.
14. Етапи роботи над проектом (тривалість, місце, зміст роботи, вихід).
15. Очікуваний розподіл ролей у творчій групі [1].

3.2.6. *Оформлення проектної папки.* Проектна папка (портфоліо проекту) – один з обов'язкових виходів проектної діяльності, який пред'являється до захисту (презентації) проекту. Завдання папки – демонстрація ходу роботи над проектом. Крім того, проектна папка дозволяє:

- чітко організувати роботу кожного учасника проектної групи;
- стати колектором інформації й довідником в процесі роботи над проектом;
- об'єктивно оцінити продукт проектної діяльності та особистий внесок кожного учасника в процесі його створення;
- заощадити надалі час при створенні інших проектів, близьких по темі.

До складу проектної папки (портфоліо проекту) мають увійти:

1. Паспорт проекту.
2. Плани (виконання проекту в цілому і кожного етапу конкретно).
3. Проміжні звіти та підсумковий звіт по проекту.
4. Додаткові довідкові матеріали (інформація по темі проекту у формі ксерокопій і роздруківок).
5. Результати досліджень і аналізу.
6. Робочі записи всіх невикористаних ідей, гіпотез і варіантів вирішення проблеми, якій присвячено проект.
7. Ескізи, креслення, інші чернетки, які розробляла робоча група.
8. Короткий опис труднощів, з якими довелося зустріти учасникам проекту, і способів їх подолання.
9. Матеріали презентації (сценарій захисту проекту).

У створенні проектної папки повинні брати участь всі члени творчої групи. Оформлена папка при захисті здається в журі (викладачу для оцінювання) [23].

3.2.7. *Види презентацій проектів.* Вибір форми презентації проекту не менш складний, ніж вибір форми продукту проектної діяльності. Набір «типових» форм презентації вельми обмежений:

- демонстрація відеофільму (продукту проектної діяльності);
- захист проекту на Вченій Раді (конкурсі студентських проектів);
- тематичне змагання;
- наукова конференція;
- прес-конференція;
- наукова доповідь на засіданні товариства (семінарі);

- звіт – ілюстроване зіставлення фактів, документів, подій.

Особливий політ фантазії в поєднанні з обов'язковим урахуванням індивідуальних інтересів і здібностей проектантів потрібні при виборі таких форм презентації:

- гра (гра із аудиторією студентів під час презентації або ділова (рольова) гра учасників проекту);
- паратеатр (інсценування реальної або вигаданої події; втілення в роль живої або неживої істоти; діалог персонажів, для яких актуальна проблема проекту);
- реклама;
- екскурсія [30].

3.2.8. *Критерії оцінювання проектів.* Суттєвим моментом в проектній діяльності є оцінка її ефективності.

Проблемними місцями оцінювання можуть бути компетентнісні або організаційно-педагогічні недоробки ініціаторів проектування:

- предметна компетентність журі (журі повинно включати фахівців у всіх сферах, які охоплює проект);
- всі учасники, які доклали зусиль до створення і реалізації проекту, повинні бути оцінені й відзначені [7].

Характер оцінки залежить від типу проекту, від його теми, умов реалізації. Вироблення системи оцінювання проектних робіт базується на попередніх відповідях на такі питання:

1. Чи передбачається використання самооцінки учасників проекту в загальній оцінці проекту?
2. Чи передбачається присудження місць і / або номінацій?
3. Чи передбачається оцінка проектів з точки зору конкретних навчальних дисциплін?

Критерії оцінювання розробляються на основі принципів оптимальності (не більше семи-десяти) і доступності для учасників проекту відповідного віку. Вони повинні оцінювати не тільки презентацію проекту, а й проект в цілому. Критерії повинні бути відомі всім учасникам проекту з самого початку роботи над ним.

Основними критеріями, як правило, є:

1. Актуальність і соціальна значущість теми проекту.
2. Повнота розкриття теми проекту.
3. Глибина дослідження проблеми.
4. Самостійність студентів (а) у роботі над проектом.
5. Оригінальність запропонованих рішень проблеми.
6. Продукт проектної діяльності.
7. Ступінь Розкриття проблеми і ходу роботи в презентації.
8. Переконливість презентації.
9. Артистизм і виразність студентів під час виступу на презентації.
10. Використання в презентації засобів наочності, технічних засобів.

#### 11. Відповіді на питання журі та залу [1;3].

Оскільки в практиці формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування найбільш затребуваними є дослідницький і прикладний (практико-орієнтований) типи проектів, про що йшлося вище, в Банку матеріалів, рекомендованих до застосування в процесі формування підприємницької компетентності в межах дисципліни «Основи підприємництва» (п'ятий розділ даного посібника), наведені приблизні критерії їх оцінювання.

Наведений набір критеріїв може бути доповнений і скоректований в залежності від проблеми і типу проекту. Остаточний вибір критеріїв для оцінки проектної діяльності студентів необхідно робити з огляду на оцінювання компетентностей як результатів навчання, які передбачається отримати при виконанні проекту. Однак в будь-якому випадку оцінка проектної діяльності складається з попередньої оцінки самої проектної роботи і оцінки за захист проекту, отриманої в процесі його презентації.

Учасники проекту повинні бути ознайомлені з критеріями оцінки до початку роботи над проектом (приблизна шкала оцінювання студентських проектів представлена в Банку матеріалів, рекомендованих до застосування в процесі формування підприємницької компетентності в межах дисципліни «Основи підприємництва» – п'ятий розділ даного посібника). Це дозволить користуватися критеріями як інструкцією для досягнення найкращих результатів роботи.

Переклад суми балів за роботу в традиційні оцінки можна здійснювати за схемою:

- «5» («відмінно» або «А») – від 85% максимального балу і вище;
- «4» («добре» або «В» чи «С») – від 71% до 84% набраних студентом балів;
- «3» («задовільно» або «D» чи «E») – від 50% до 70% набраних студентом балів;
- менше 50% набраних студентом балів – незадовільна оцінка [26].

Оцінювання проекту у вигляді підбиття підсумків має проводитися не тільки на етапі його представлення та захисту, а й на проміжних етапах його створення і реалізації.

### **3.3. Workshop як інструмент формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування**

Дослідження дефініцій «економіка знань» і «суспільство знань» в ХХІ ст. отримало свій розвиток в спеціальній літературі, займаючи певну міждисциплінарну позицію в галузях соціально-гуманітарних наук і філософії. Історичний досвід людства доіндустріальної епохи щодо практичного використання наукових знань сприяв розумінню їх практичної значущості для розвитку економіки [29]. З ХІХ ст. наукове знання стало не тільки провідною інтелектуальною силою, але й ядром цивілізаційного

розвитку, базисом «когнітивного капіталізму», ціннісно-світоглядною основою сучасної техногенної західної цивілізації [10].

Новий етап розвитку людства потребує іншої системи мислення, зміни поглядів на потреби його членів, освоєння нових інструментів управління. В умовах формування економіки знань важливого значення для стабілізації економічного росту та підвищення життєвого рівня населення набуває здатність суспільства створювати, адаптувати й перетворювати професійні знання в джерело розвитку та доходу. Саме це упродовж останнього десятиліття як предмет дискусії у освітньому середовищі висунуло workshop – активний розвиваючий метод групової роботи й нову форму організації професійної підготовки. Результати аналізу сучасної психолого-педагогічної та економічної періодики доводять, що workshop є однією з найбільш популярних інноваційних форм проведення навчальних занять [19].

В перекладі з англійської «workshop» – це майстерня, що вказує на центральну ідею поняття: кожен з учасників має унікальний і неповторний життєвий досвід і погляд, який обумовлює його ставлення до конкретної проблеми. В основі workshop – інтенсивна групова взаємодія. В процесі проведення workshop акцент робиться на отримання динамічного знання, яке є продуктом активної діяльності самих учасників, що багаторазово підвищує ефективність засвоєння знань. Всі учасники workshop діють самостійно, і це якнайбільше підходить для роботи з дорослою аудиторією та уможливорює застосування workshop у вищій школі [4]. Як метод навчання, workshop характеризується точковою тематичною спрямованістю, і це дозволяє розглядати реально існуючі проблеми об'ємно, з різних ракурсів, актуалізуючи наявний досвід та інтегруючи нове розуміння даної проблеми. Таким чином, workshop допомагає його учасникам стати більш компетентними, що робить даний інструмент навчання актуальним і своєчасним в світлі імплементації Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей ціложиттєвої освіти, викладених у Рамковій програмі оновлених ключових компетентностей 17 січня 2018 р. [18]. Ці компетентності, серед яких виділено й підприємницьку, спрямовані на створення засад забезпечення всебічного та сталого розвитку суспільства, соціальної єдності та демократичної культури.

Для більш точного розуміння суті проблеми приведемо формулювання даної дефініції в трактуванні різних авторів. Ю. Зеленюк вважає, що workshop – це мікс теоретичних презентацій, практичних занять і дискусії із заздалегідь запропонованих питань [32]. Л. Мордвінцева називає workshop робочу зустріч фахівців будь-якої галузі з чітко орієнтованою тематикою і часом проведення [32]. О. Писарева визначає workshop як захід, на якому під керівництвом майстра своєї справи можна створювати нові, унікальні, найчастіше – інтелектуальні продукти і обмінюватися досвідом [27]. Т. Спурнова розуміє workshop як метод навчання, заснований на вивченні практичних аспектів будь-якого питання. З її точки зору, це майстерня, де



професіонали діляться своїми думками і досвідом та ініціюють процес обміну думками шляхом залучення інших учасників до обговорення проблеми [32].

Аналізуючи (за відсутністю національних) погляди білоруських та російських фахівців, наголошуємо на вузькості їх визначень, котрі не охоплюють повного спектру завдань і специфіки проведення workshop. Безумовно, жодне з наведених визначень не може влаштовувати фахівців вищої школи, оскільки в них спостерігається досить вільне трактування термінів: від процесу до групи осіб [20].

Задля уточнення сутності даної дефініції пропонуємо скористатися визначенням одного з найбільш відомих дослідників workshop К. Фопеля, який стверджує, що це одночасно: 1) інтенсивний навчальний захід, на якому учасники вчаться завдяки власній активній роботі; 2) навчальна група, перебування в якій допомагає усім учасникам стати після закінчення навчання компетентнішими; 3) навчальний процес, під час якого в центрі уваги – переживання учасників, а не компетентність ведучого, і учасники отримують знання один від одного; 4) тренінг, результати якого залежать, передусім, від вкладу учасників, а не від знань ведучого; 5) можливість відкрити для себе, що знаєш і умієш більше, ніж думав про себе, і навчитися чомусь від людей, від яких цього не чекав [33].

Практика застосування workshop у вищій освіті наповнила дане поняття багатшим змістом на основі логіки розгляду його функцій.

З комунікативної точки зору, workshop – це формат групової роботи, що має на меті активне вирішення певного питання його учасниками. Нарівні з іншими, це навчальний захід, на якому учасники отримують знання самостійно. Основні його відмінності – висока інтенсивність групової взаємодії, активність і самостійність учасників, використання життєвого досвіду і особистих переживань. Керівник (викладач) допомагає учасникам (студентам) визначити мету, завдання, підбирає методи і прийоми для активної взаємодії. Традиційно керівник організовує процес обговорення (ставить «правильні» питання, прояснює ті або інші аспекти тощо) і не нав'язує своєї експертної думки. Учасники заходу діляться особистим досвідом, наявними знаннями і вміннями. Ведучий контролює процес, спрямовуючи діяльність групи.

Із змістовної точки зору workshop являє собою дослідження, в центрі якого – окремо взята неоднозначна проблема. Теми в навчальному процесі визначаються викладачем шляхом аналізу найбільш типових професійних проблем з подальшим виявленням цікавих для студентів тем за результатами їх опитування. Такий підхід до вибору тематики суттєво підвищує цінність workshop як методу практико-орієнтованого навчання, оскільки ґрунтується на виявленні реально існуючих проблем в сфері професійної підготовки як за конкретним фахом, так і в цілому в умовах ринку [20].

Результатом workshop стає раніше невідоме рішення даної проблеми, що дозволяє побачити та врахувати всі підводні камені на шляху досягнення

якісної професійної підготовки як кінцевої мети. Іншим важливим результатом є заповнення дефіциту колегіального професійного спілкування студентів у неформальній обстановці. Після закінчення роботи над проблемою у членів групи в наявності сформована модель поведінки як певний інструментарій в конкретній ринковій ситуації. В цьому аспекті workshop доцільно розглядати як інструмент практико-орієнтованого навчання, оскільки практико-орієнтований підхід у професійній підготовці розглядається як орієнтація навчального процесу на кінцевий продукт професійного навчання – конкретизовані види дій [8].

На шляху формування компетентностей workshop дозволяє розв'язати такі завдання:

- 1) впровадження інноваційних технологій з метою надання навчальному процесу нового імпульсу;
- 2) підвищення інтересу студентів до процесу професійної підготовки;
- 3) посилення мотивації навчання;
- 4) реалізація принципу зворотного зв'язку і забезпечення інтерактиву;
- 5) реалізація проблеми командоутворення;
- 6) використання можливостей майданчика для реалізації нових ідей студентів;
- 7) реалізація специфічних запитів і очікувань майбутніх фахівців.

Дана форма організації навчання робить наголос на динамічному знанні. Відповідальність за результат розподіляється між учасниками (студентами) і ведучим (викладачем), що створює передумови організації навчання на засадах компетентнісного підходу. Результативність заходу визначається внеском учасників.

Питання в організації workshop викликає тривалість заходу такого формату, оскільки саме це створює найбільшу проблему його застосування в умовах надлишкової зарегульованості навчального процесу в українській вищій школі. Практика показує, що мінімальною тривалістю є половина дня, максимальною – п'ять-сім днів. Тобто, мінімальний формат розрахований на вирішення однієї комплексної проблеми впродовж декількох практичних (лабораторних) занять, згрупованих в розкладі занять одночасно, а максимальний формат може застосовуватися для інтенсифікації практичної підготовки, ефективність якої за традиційною формою організації є нульовою.

Доцільні методи і прийоми при застосуванні workshop – аналіз і розбір ситуацій, створення проектів та презентацій, «мозковий штурм», параметричний практикум, виконання індивідуальних і групових завдань. Теоретичні «вкраплення» у формі лекцій доцільні дуже рідко і в мінімальному (необхідному для повного висвітлення теми) обсязі.

Цілі й специфіка організації навчального процесу у форматі workshop обумовлені вибором його типу. Розглянемо основні типи детальніше [27].

Найбільш поширеним типом є «Дискусійний клуб» («Проблемний») як майданчик для обміну думками, досвідом, досягненнями. Він являє собою

комбінування елементів конференції, тренінгу, семінару, практикуму, круглого столу, колоквиуму, конкурсу, структурованих в різних конфігураціях. Даний тип ефективний для застосування у сфері освіти, консалтингу, маркетингу і реклами.

Зручним для освіти типом є «Мозковий штурм», що за своєю сутністю являє поєднання за схемами: «Перформанс – заняття», «Мозкова атака – тренінг» або «Зроби сам – сесія за підсумками роботи». Невід’ємними його умовами є груповий пошук рішення поставленої задачі, спрямований на розвиток творчого потенціалу кожного, розкриття прихованих здібностей і умінь, ретельний аналіз нових ідей, що виникли в ході роботи і спілкування. Даний тип досить поширений серед представників творчих професій: рекламистів, бізнес-стратегів, дизайнерів, художників, журналістів, акторів.

Тип «Ігровий майданчик» (його можна також назвати «Тімбілдинг») використовується за напрямками роботи: у досить азартній атмосфері змагання учасники борються за перемогу, освоюючи альтернативні розумові моделі, що дозволяє кожному розкріпачитися, отримати навички роботи в команді, освоїти нові для себе ролі, із використанням нових методик ставити і оперативно вирішувати складні завдання. Учасники отримують великий емоційний заряд, діляться враженнями і простіше налагоджують зв’язки. Доречний для розв’язання соціально-значимих проблем в сучасній Україні.

Тип «Workshop-круїз» є новим форматом навчального, наукового або ділового спілкування, який може реалізовуватись під час туристичної подорожі в цілодобовому режимі. Даний формат дозволяє комбінувати екскурсії та вечірки з інтерактивною розважальною програмою із діловою частиною заходу. Створює особливий мікроклімат спілкування, забезпечує достатнім часом для неквапливих бесід, цікавих обмінів ідеями і створення надійних платформ для взаємовигідної стратегічної співпраці. Програма заходу розрахована на те, щоб в різноманітних формах учасники встановили зв’язки і виявили перспективи своєї взаємодії.

Тип «Майстерня» проводиться під девізом: «Праця з людини робить експериментатора». Доречний для організації навчання дизайну і рукоділля, створення виробів «Handmade» (сувенірів, прикрас, іграшок тощо).

Тип «Студія» дозволяє учасникам працювати в одному конкретному проєкті, який матиме конкретний художньо закінчений вигляд: фільм, відеоролик, фотосесія тощо. Дозволяє реалізовувати на практиці генеровані ідеї за видами активності, спрямовані на рішення групою учасників однієї задачі. В освіті активно реалізовується як інструмент підготовки студентів до участі в загальнонаціональних конкурсах підприємницької тематики.

По своїй суті workshop є форматом, який дозволяє студентам під керівництвом досвідченого наставника створювати нові унікальні інтелектуальні продукти на основі обміну досвідом. На workshop учасники засвоюють інформацію, яка є досвідом інших, «з перших рук» опановують нові методи і прийоми збору та обробки інформації, мають можливість оцінки, критики й висловлення вражень. В цьому сенсі workshop є способом

навчання на основі просування власних ідей, а не просто можливістю репродуктивного розв'язання проблеми. На workshop збираються ті, хто має мотивацію самовираження і націлений на вдосконалення компетентностей на основі розкриття власних здібностей. Workshop завдяки своєму формату вимагає великої віддачі: всебічної активності учасників та надихаючого їх наставника [31].

Виходячи з розуміння підприємницької компетентності як інтегральної психологічної якості особистості, що проявляється у її мотивованій здатності до творчого пошуку та реалізації нових економічних ідей і дає змогу вирішувати різноманітні проблеми в повсякденному професійному та соціальному житті [13], workshop є інструментом практико-орієнтованого навчання й ефективним методико-технологічним засобом формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців. Параметри workshop наведені в табл. 3.2.

Точкова тематична спрямованість workshop свідчить, що даний формат роботи із студентами ґрунтується на основі методу проектів, а суттєва емоційна складова заходу та спрямованість його змістовної складової на передавання досвіду говорять про застосування методики наставництва.

Таблиця 3.2 – **Параметри workshop**[складено автором за результатами дослідження]

| № з/п | Параметр                   | Характеристика параметру   |
|-------|----------------------------|--|
| 1.    | Мета                       | Передати життєвий досвід, забезпечити інформаційне наповнення, залучити до процесу спільної роботи, розкрити психологічні стимули                  |
| 2.    | Спосіб проведення          | Активна взаємодія в процесі розв'язання проблеми, спільна праця й інформаційний обмін між учасниками   |
| 3.    | Спосіб впливу на учасників | Комплексний (сукупність різних методів)  |
| 4.    | Поведінка учасників        | Активна, творча  |
| 5.    | Роль наставника            | «Каталізатор» навчання   |
| 6.    | Предмет                    | Спільна робота, в центрі уваги якої - процес розв'язання проблеми шляхом розробки й апробації нових ідей, набуття учасниками нових компетентностей |
| 7.    | Концепція                  | Повне занурення в процес на основі переживання й творчості   |
| 8.    | Засоби                     | Перформанс, майстер-клас, гра, тренінг   |
| 9.    | Тривалість                 | Міні - workshop триває 2-5 годин<br>Максі - workshop триває 2-5 днів   |
| 10.   | Типи                       | Дискусійний клуб. Мозковий штурм. Ігровий майданчик. Workshop-круїз. Майстерня. Студія   |
| 11.   | Особливості програми       | Програма рухлива, модулі в ній можна комбінувати в будь-якому порядку  |

Як було з'ясовано вище, метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети шляхом детальної розробки проблеми, яка завершується реальним, відчутним практичним результатом, оформленим певним чином, що й складає суть даної технології. Це шлях пізнання, спосіб організації процесу пізнання [16]. Технологічний концепт методу проектів орієнтує студентів на дієвий спосіб здобуття нових знань у контексті конкретної ситуації та їх використання на практиці. Основна ознака цього методу – повна й органічна узгодженість навчання з життям, з інтересами студентів. Завдання – навчити студентів самостійно здобувати знання та застосовувати їх для розв'язання практичних завдань; сприяти розвитку комунікативних здібностей; розширити коло спілкування; прищепити уміння користуватися дослідницькими прийомами: збирати та аналізувати інформацію, висувати гіпотези, робити висновки [12]. Саме в такому аспекті метод проектів застосовується при організації та проведенні workshop.

Принципова відмінність формування підприємницької компетентності від класичної тріади «ЗУН – знання, вміння, навички», яка формується з використанням традиційної моделі освіти, полягає в тому, що традиційний тип інформації, котрий молодого людиною одержується в процесі навчання, здобутий іншими людьми, тоді як підприємець видобуває потрібні йому знання самостійно в процесі соціальної практики. Знання, що отримується таким чином, легко перетворюється в «живе знання», придатне для впровадження в конкретну підприємницьку практику [13]. Через метод проектів workshop є проявом застосування контекстного підходу в професійній підготовці, оскільки студенти в процесі навчання мають справу не з порціями інформації, а з ситуаціями, в контексті яких закладені і знання, і умови їх застосування [19].

Наставництво – це спосіб формування відносини, в яких досвідченіша чи більш обізнана особа допомагає менш досвідченій або менш обізнаній засвоїти певні компетенції. Відповідно до словникових тлумачень наставником називають особу, яка передає знання та досвід. Синонімами цього поняття є слова «метр, гуру, радник, вчитель, напутник, вказівник, майстер, тренер» [25]. Відтак, наставник передає не тільки знання, скільки свій досвід, навчаючи життєвої мудрості. Він здатний налагодити зворотній зв'язок без емоцій та суб'єктивних оцінок і допомогти студенту:

1) зруйнувати, долаючи страх, старі стереотипи, нав'язані оточенням, та створити власну шкалу пріоритетів для усвідомлення того, що «хочу» і що дійсно «роблю», оскільки ці позиції в структурі особистості студента часто не збігаються;

2) витягти мрії з повітря, де вони витають, та матеріалізувати їх у ясні кристально зрозумілі цілі;

3) знайти власну мотивацію і розробити план для досягнення цілей;

4) усвідомити, на що він здатний в досягненні цілей у згоді із власними бажаннями та цінностями;

5) зробити у відповідності з внутрішнім вибором перший вдалий крок в напрямку досягнення цілі, тому що тільки така дія призводить до видимих результатів, піднімаючи самооцінку;

7) навчитися брати відповідальність за свої дії, ніколи, навіть в умовах кризи, не здаватися і не обирати позицію жертви;

8) знайти рекомендовані освітні матеріали (книжки, статті, записи виступів тощо), ділитися досвідом і надає поради щодо професійної діяльності.

Головна функція наставника – він мотивує та надихає студентів.

Невеличкий екскурс в історію педагогіки свідчить, що своїм корінням практики наставництва сягають доісторичних часів. Історично значимими є такі системи наставництва, як традиція гуру в індуїзмі та буддизмі, старців в християнстві, учнівства в цеховій системі середніх віків.

В СРСР наставництво набуло характеру масового руху з 1950-х років, поширюючись у системі професійно-технічної освіти та виробничого навчання.

В соціальній роботі з дітьми застосування практик наставництва згадується з початку XX ст. В США з 1900-х років існує організація «Big Brothers–Big Sisters of America», котра об'єднує добровольців-наставників для дітей з неповних сімей, сиріт, які знаходяться у конфлікті з законом або є невиліковно хворими.

В англomовній літературі термін «наставництво» став більш широко вживаним як «mentoring» в контексті американського руху за рівні трудові права другої половини XX ст. [32]. З 1970-тих ці практика менторства в США поширювалась переважно в освітньому середовищі і отримала статус інновації в американському менеджменті.

В XXI ст. наставництво з волонтерського руху трансформувалось в соціальну роботу і в українській освіті стало розглядатись як добровільна безоплатна діяльність та як одна з форм виховання й соціалізації. Досвід і знання, щодо яких будуються відносини наставництва, можуть стосуватись як конкретної професійної тематики, так і широкого кола питань особистісного розвитку.

Повертаючись до ролі workshop у формуванні компетентного фахівця, слід зауважити, що в Україні наразі діє традиційна система оцінювання результатів навчання на основі знань, умінь і навичок. Навіть задекларована в межах впровадження компетентнісного підходу сучасна система оцінки результатів навчання орієнтована переважно на вимоги до управління пізнавальною діяльністю. Найбільш істотними критеріями при цьому є обсяг і системність знань, натомість міцність, осмисленість і дієвість часто втрачають свою актуальність або не застосовуються.

Для викладачів першочерговим критерієм в оцінці результатів навчання досі є обсяг знань – сума фактів, понять, правил, законів, які засвоюються студентами в межах розділу, модулю, теми чи окремо взятого заняття к. Оцінюють викладачі діяльність студента й на основі системності знань –

розуміння ним логіки навчальної дисципліни, її ідей і закономірностей, послідовності вивчення, правильного співвідношення фактів, понять і правил. При оцінюванні практичного аспекту навчання до уваги береться критерій міцності знань – твердого утримування в пам'яті вивченого матеріалу і впевненого його використання у різних ситуаціях [2]. На жаль, традиційна система оцінювання результатів навчання не створює можливості для ефективного застосування критерію осмисленості знань – правильності й переконливості суджень, вміння відповідати на видозмінені питання, застосовувати теоретичні знання для розв'язання конкретної проблеми. В традиційній (або класичній) системі відсутнє місце для застосування критерію дієвості знань – вміння користуватися набутими знаннями у різноманітній пізнавальній та практичній діяльності, поєднувати теорію з практикою [2]. Слід зауважити, що осмисленість і дієвість знань є першочерговими критеріями для визначення показників сформованості підприємницької компетентності майбутніх фахівців.

Різнманіття критеріїв оцінювання результатів навчання призводить до суб'єктивності і накладає на викладача особливу відповідальність при виставленні оцінки. У сучасній дидактиці рішення цієї проблеми пов'язується із розробкою рейтингових способів оцінювання, особливістю яких є визначення рангу (місця) студента, яке він займає при вивченні дисципліни в групі, потоці тощо [2]. Перехід до рейтингових оцінок дозволяє, з одного боку, відобразити у значному діапазоні індивідуальні здібності, а з іншого – збільшити змагальність навчання, об'єктивізувати оцінку на основі врахування не тільки одноразових результатів, а й роботи студента в цілому. Встановлення рейтингу студента сприяє мобілізації його самостійності й активності при виконанні навчальної програми і, в підсумку, покращує якість професійної підготовки. Кожен вид навчальної діяльності має свою «ціну» (ваговий коефіцієнт). Визначення рейтингу як загальної оцінки залежить від вагового коефіцієнта виду і рівня складності завдань, які виконує студент. Таким чином, «вартість» роботи, виконаної студентом, є кількісною мірою якості його навчання в тій мірі, в якій сукупність вивченого ним навчального матеріалу була корисною для успішного виконання цього завдання. Слід підкреслити, що рейтингова система дозволяє викладачу на свій розсуд розподіляти акценти при виборі балів за види і складність завдань, в чому залишається момент суб'єктивності оцінки.

Принцип рейтингового оцінювання забезпечує об'єктивність при підведенні підсумків workshop. На підставі функцій workshop дослідники виділяють критерії рейтингового оцінювання діяльності студентів (табл. 3.3), які одночасно можна розглядати як критерії для проведення експертизи ефективності workshop в кожному конкретному випадку [6]. Сутність полягає у визначенні відсотка (від 1 до 100%) для кожного студента по кожній з десяти позицій. При перевищенні бар'єру у 50% кожним студентом можна констатувати, що результат є позитивним, тому що workshop виконав поставлені завдання.

**Таблиця 3.3 – Критерії рейтингового оцінювання та експертизи ефективності workshop [6]**

| № з/п | Критерії рейтингового оцінювання діяльності студентів на підставі функцій workshop  | Результат (розподіл відсотків від 1% до 100%) |
|-------|---|---|
| 1.    | Активність у висуванні пропозицій по розв’язанню проблеми шляхом застосування теоретичного навчального матеріалу (критерій – міцність знань)            |   |
| 2.    | Обсяг висунутих пропозицій по розв’язанню проблеми шляхом застосування теоретичного навчального матеріалу (критерій – міцність знань)                   |   |
| 3.    | Оригінальність підходу до вирішення проблеми на підставі набутих знань, креативність мислення (критерій – осмисленість знань)                           |   |
| 4.    | Інноваційність запропонованої на підставі набутих знань технології розв’язання проблеми (критерій – осмисленість знань)                                 |   |
| 5.    | Ефективність запропонованої стратегії вирішення проблеми (критерій – осмисленість знань)  |   |
| 6.    | Результативність внеску у вирішення проблеми (критерій – осмисленість знань)  |   |
| 7.    | Ефективність міжособової взаємодії з іншими при поєднанні теорії з практикою (критерій – дієвість знань)  |   |
| 8.    | Внесок у створення робочого мікроклімату при поєднанні теорії з практикою в процесі розв’язання проблеми (критерій – дієвість знань)                    |   |
| 9.    | Внесок у забезпечення злагодженості роботи команди на основі вміння користуватися набутими знаннями у практичній діяльності (критерій – дієвість знань) |   |
| 10.   | Здатність до об’єднання в соціальних мережах у віртуальну групу на основі набутих знань для продовження розв’язання проблем (критерій – дієвість знань) |   |

Викладене вище дозволяє зробити такі висновки:

- метою workshop є обмін досвідом і знаннями для спільного створення конкретного продукту як результату розв’язання проблеми;
- перевагами workshop є виключна практична орієнтованість та комунікативність;
- особливості workshop як форми проведення навчальних занять дозволяють піднімати питання його дієвості в процесі формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування.



### **3.4. Компетентнісно-орієнтовані завдання в системі формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування**

Інтегративні процеси, характерні для сучасних освітніх систем, вимагають врахування сучасних тенденцій в сфері контролю й оцінки знань. Проблема формування компетентного фахівця висуває потребу в урахуванні таких позазмістових аспектів розвитку компетентності, як освітнє середовище закладу вищої освіти, особливості організації освітнього процесу, наявні освітні технології, застосування активних та інтерактивних методів навчання тощо [16].

Для перевірки рівня сформованості компетентностей як освоєних способів діяльності (інформаційної, комунікативної, професійної, підприємницької, соціальної тощо) доцільними до застосування є компетентнісно-орієнтовані завдання (КОЗ). Характер пропонованої в завданнях діяльності по обробці інформації та прийняттю рішень не змінюється в залежності від того, з якою інформацією працює студент. Такі завдання не повинні містити фактичний програмний матеріал з конкретних навчальних дисциплін, оскільки в цьому випадку вони виявляться невалідними й будуть перевіряти знання студента саме з цих дисциплін, а не рівень сформованості його компетентності. Конструкція КОЗ підпорядковується певним вимогам, обумовленим тим, що таке завдання організовує діяльність студента, а не відтворення їм навчальної інформації. Розробка і застосування КОЗ означає моделювання ситуацій для організації діяльності студента на основі використання ним додаткових можливостей пошуку і обробки необхідного навчального матеріалу. В цьому випадку педагогічне оцінювання спрямоване на отримання об'єктивних даних з метою усвідомлення студентом своїх успіхів і недоробок, оскільки забезпечує на основі управління освітнім процесом надійний зворотній зв'язок між викладачем і студентом [22].

Компетентнісно-орієнтоване завдання в повній своїй структурі містить кілька основних складових:

- Стимул (ситуацію);
- Задачне формулювання;
- Джерело інформації;
- Бланк для структурованої відповіді (виконання завдання);
- Бланк для внесення відповідей;
- Інструментарій перевірки результату (модельну відповідь, критерії виконання завдання, ключі – правильні відповіді і шкали оцінювання) [6].

*Стимул* (ситуація) – занурює студента в контекст завдання і мотивує на його виконання. По суті, це ситуація, яку необхідно вирішити з використанням наданої та самостійно знайденої інформації. Це сукупність

взаємопов'язаних факторів і явищ, що характеризують певний етап, період або подію і вимагають відповідних оцінок, розпоряджень, дій.

*Задачне формулювання* точно вказує на заходи, необхідні для виконання завдання. Такі формулювання вимагають систематизувати інформацію, обґрунтовувати її, підтвердити висновок власної аргументацією.

*Джерело інформації* містить інформацію, необхідну для успішної діяльності студента з виконання завдання або адреси (джерела) пошуку інформації. Джерело інформації повинно бути достатнім для виконання завдання, цікавим в пізнавальному аспекті, відповідати рівню підготовленості студента, бути сучасним і науково значущим.

За складністю джерело інформації може бути простим і містити інформацію одного виду (наприклад, текст, малюнок або таблицю), а може бути складним та містити аудіовізуальну (музика - малюнок) або вербально-графічну (текст - графік / діаграма) інформацію.

Інформація може бути прямою або непрямою: пряма інформація витягується з джерела без додаткових міркувань, а непряма вимагає додаткових міркувань і пояснень.

Тип взаємодій студентів при роботі з інформацією може бути різним: індивідуальна робота, робота в малих або великих групах, зовнішня діяльність (наприклад, на підприємствах-базах практик).

*Бланк для структурованої відповіді (виконання завдання)* задає структуру формування відповіді та пред'явлення результату діяльності з виконання завдання. Він може мати вигляд таблиці, аналітичної або специфічної шкали для деталізації критеріїв якості виконання завдання.

*Бланк для внесення відповідей* на завдання може бути стандартизованим і використовуватися для автоматизованої перевірки завдань типу «А» (з вибором відповіді) і завдань типу «Б» (з коротким написанням відповіді).

*Інструментарій перевірки результату* містить:

1) аналітичну шкалу як спосіб деталізації критеріїв правильності виконання КОЗ (вона може складатися з єдиної шкали, що використовується для оцінки виконання всіх завдань, і специфічної шкали, що застосовується для оцінки кожного конкретного завдання та єдиної шкали за окремими параметрами усної або письмової відповіді, що уточнює специфічну шкалу);

2) модельну відповідь як еталон виконання завдання;

3) ключ – перелік правильних і / або частково правильних відповідей.

Модельна відповідь містить «ключі» (правильні відповіді на завдання типів «А» і «Б»), перелік ймовірних правильних і частково правильних відповідей для завдань відкритого типу «С» із заданою структурою відповіді для його конструювання студентом у вільній формі. Можуть також бути представлені еталон виконання завдання і шкала оцінювання.

Перевірка виконання завдання здійснюється за допомогою єдиної та специфічної шкал. *Єдина шкала* дозволяє забезпечити однаковий підхід до оцінювання письмових відкритих відповідей, створює певний еталон ранжування відповідей на «відмінно», «добре» чи «задовільно», максимально

зменшуючи суб'єктивність розбіжності в оцінках. *Специфічна шкала* деталізує загальні вимоги єдиної шкали, надаючи їм вигляду конкретних і однозначних критеріїв оцінки даного тестового питання.

Варіативна частина специфічної шкали містить такі параметри:

- наявність добутої інформації, ідентифікованої як корисна;
- здійснення ранжування цінності інформації;
- наявність необхідних пояснень.

Іншими словами, аналітична шкала для оцінювання відповідей студентів складається з єдиної шкали, яка використовується для відповідей на всі однотипні завдання, і специфічної шкали, що застосовується для відповідей на кожне конкретне завдання і уточнює єдину шкалу за параметрами «зміст» і «організація» відповіді студента. Приклади шкал наведені у Банку матеріалів, рекомендованих до застосування в процесі формування підприємницької компетентності в межах дисципліни «Основи підприємництва» (п'ятий розділ даного посібника).

Компетентісно-орієнтоване завдання як оціночний засіб повинно мати статистично обґрунтовані характеристики:

- валідність – ступінь відповідності завдання своєму призначенню;
- надійність – стійкість завдання до випадкових зовнішніх факторів;
- дискримінативність – ступінь чутливості інструменту оцінки стосовно предмету оцінки.

Розробка КОЗ включає такі етапи.

Перший: пошук і структурування ситуації або набору ситуацій з реальних життя і практики за напрямками підготовки або предметними сферами.

Другий: конструювання і попереднє формулювання завдання. На цьому етапі проводиться деталізація суті оцінюваної компетентності та її профілів з метою висвітлення рівнів її сформованості без прив'язки до конкретної навчальної дисципліни. Попереднє формулювання опису компетентностей є дуже важливою інформацією для розробників оціночних засобів, оскільки дозволяє здійснити відбір контрольованого змісту освіти для атестації студентів. Попереднє формулювання завдання є проміжною ланкою і загальним форматом вимог щодо освоєння освітнього модуля або конкретної навчальної дисципліни.

Третій: змістовне формулювання КОЗ полягає в його узгодженні із вимогами стандартів вищої освіти, конкретизації контрольованих в межах кожної конкретної дисципліни знань і умінь, інтелектуальних та практичних навичок.

Четвертий: варіативне змістовне формулювання модельних відповідей. На цьому етапі слід враховувати альтернативність відібраного для контролю змісту освіти як результату компетентісного навчання.

Загальна конструкція компетентісно-орієнтованого завдання підпорядковується певним вимогам, обумовленим тим, що таке завдання

організовує діяльність студента, а не відтворення ним інформації або окремих дій.

Дієвість КОЗ обумовлена психологією людини: основою формування компетентності є розумові операції, які реалізуються при розв'язанні навчальних завдань і полягають в уявному перетворенні на особистісні конструкти матеріальних і нематеріальних об'єктів в розмаїтті властивостей і зв'язків з навколишнім світом [22].

Конструкт (від лат. «constructio») – це оцінна система, яку індивід використовує для класифікації різних об'єктів власного життєвого простору. Даний термін в психології особистості вперше запропонований Дж. Келлі для позначення когнітивних шаблонів, які людина «сама створює, а потім намагається підігнати їх під ті реалії, з яких складається цей світ» [34]. На думку Дж. Келлі конструкти використовуються людиною для прогнозування повторюваних подій та дозволяють індивіду не тільки пояснювати чужу поведінку, а й проектувати власну, впливаючи на адекватність і якість сприйняття дійсності. Обмежувальні особистісні конструкти спрямовують людину в її розумінні того, що відбувається, і володіють такими рисами, як: примітивність і убогість, обмеженість вибору, структурна обмеженість минулим досвідом, статичність, незмінність. В той же час просувальні особистісні конструкти є розвиваючими й характеризуються багатством уяви, різноманітністю, динамічністю, адекватністю, відкритістю дійсності, досконалістю. З допомогою конструктів в процесі навчання складається технологія процесу мислення і впливу на нього ззовні, що дає змогу формувати компетентність майбутнього фахівця із застосуванням КОЗ.

Застосування КОЗ означає моделювання освітніх ситуацій для діяльності на основі використання додаткових можливостей досліджуваного матеріалу і адекватних способів вивчення традиційного програмного матеріалу дисципліни.

Для розробки і застосування варіантів КОЗ можуть бути використані такі додаткові можливості навчального матеріалу:

- 1) прикладний характер;
- 2) зміст тем;
- 3) зміст, що включає оцінку явищ і подій, розгляд окремих випадків або прояву загальних закономірностей;
- 4) різні наукові концепції;
- 5) причини і наслідки, інші суперечливі відомості або позиції, що допускають різне тлумачення;
- 6) матеріал, який має істотне значення для місцевої громади, кон'юнктуру значущість, містить широко обговорювані в суспільстві питання (наприклад, проблеми екології, раціонального використання ресурсів, задоволення суспільних потреб, питання міжетнічних відносин тощо);
- 7) зміст освітньої програми, що обумовлює формування умінь, навичок і компетентностей;

8) матеріал, робота з яким допускає інформаційний вихід за межі закладу вищої освіти, його вивчення на базі підприємств, бізнес-структур тощо.

Ефективність застосування КОЗ обумовлена врахуванням специфіки набору дисциплін в навчальному плані й місця кожної з них в професійній підготовці, структурою компетентності, про формування якої йдеться, можливостями (або їх відсутністю) формування даної компетентності при вивченні інших навчальних дисциплін, забезпеченням спадкоємності дисциплін у цьому процесі, готовністю викладача до конструювання КОЗ [22].

Ефективність застосування КОЗ забезпечується рефлексією викладача за напрямками:

- 1) роль у формуванні компетентності методу проектів, ситуативного моделювання тощо;
- 2) зміни в структурі навчального часу на користь контрольованої самостійної роботи студента;
- 3) валідність КОЗ, їх внутрішня або зовнішня сертифікація;
- 4) побудова й використання шкал для оцінювання рівнів сформованості компетентності;
- 5) оцінювання результатів навчання.

Грамотне створення банку КОЗ залежить від наявності у педагогів закладу вищої освіти уявлення про:

- 1) сутність компетентнісно-орієнтованого підходу в освіті;
- 2) принципи побудови та застосування КОЗ в навчальному процесі (роль і місце КОЗ в навчальній дисципліні, особливості планування й організації навчального процесу із застосуванням КОЗ, принципи відбору навчального матеріалу для конструювання КОЗ, особливості конструювання КОЗ);
- 3) структуру КОЗ і ресурси для їх конструювання (формулювання завдання, підбір інформаційних джерел, наявність інструкції з виконання оціночних процедур, досконалість інструменту перевірки, валідність шкали оцінювання);
- 4) способи оцінювання результатів навчання.

Використання компетентнісно-орієнтованих завдань дозволяє активізувати пізнавальну діяльність студентів, змінюючи характер роботи студента і викладача, їх позицію і сутність взаємин в освітньому процесі. КОЗ, які в залежності від труднощів у їх виконанні можуть бути ранжовані за рівнями і підрівнями, націлюють студентів на компетентнісно-орієнтовану діяльність [21]. Вони виконуються студентом самостійно за консультативної допомоги викладача, а відтак є одним з найважливіших технологічних інструментів формування компетентного фахівця.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алісійчук О. С. Проектна діяльність студентів у процесі опанування навчальної дисципліни «Шкільний курс світової художньої культури та методика його викладання»: навчально-методичний посібник / О. С. Алісійчук, В. В. Федорчук. – Кам'янець-Подільський, 2008. – 31 с.
2. Виленский М. Я., Образцов П. И., Уман А. И. Технологии профорientированного обучения в высшей школе. Москва, 2004. 187 с.
3. Волошина Т. А. Формирование предпринимательских качеств студентов педагогического вуза в процессе интерактивного обучения / Т. А. Волошина, Н. Н. Шевченко, В. И. Шевченко : [монография Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Карельская государственная педагогическая академия»]. – Петрозаводск : Verso, 2013. – 222 с.
4. Воркшоп [Электронный ресурс] / Глоссарий // Образовательный портал. – Режим доступа: <http://ru.osvita.ua/add-education/glossary/7701/>. – Назва з екрану.
5. Дубровина О. Использование проектных технологий в формировании общих и профессиональных компетенций обучающихся / О. Дубровина // Проблемы и перспективы развития образования: матеріалі Международной заочной научной конференции, г. Пермь, 17 мая 2012 г. – Пермь, 2012. – С. 124-126.
6. Ефремова Н. Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании : [монография] / Н. Ф. Ефремова. – Ростов-на-Дону : «Аркол», 2010. – 408 с.
7. Лазарев Т. Проектный метод: ошибки в использовании / Т. Лазарев // Первое сентября. – 2011. – № 1. – С. 9-10.
8. Майковська В. Практико-орієнтоване навчання як засіб професіоналізації підготовки майбутніх фахівців в Україні / В. Майковська // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – Х.: Українська інженерно-педагогічна академія. – 2016. – № 50-51. – С. 161–167.
9. Майковська В. Проектні студії як засіб вирішення проблеми бізнес-підготовки майбутніх фахівців в Україні / В. Майковська // Modernization of socio-economic systems: the new economic condition : proceeding of the international scientific-practical Conference, Kielce (Poland), September , 28<sup>th</sup>, 2016 / State University of Jan Kochanowski. – Kielce, 2016. – Part I. – 216 p. –P. 204-207.
10. Maikovska V. I. Professional knowledge as a factor of business / V. I. Maikovska // Innovative potential of socio-economic systems: the challenges of the global world : proceedings of the International Scientific-Practical Conference, Lisbon (Portugal), June 30, 2016 / Nova School of

- business and economics. – Lisbon, 2016. – Part II. – 196 p. – P. 187-189.
11. Майковська В. І. Проектна діяльність студентів як засіб формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців / В. І. Майковська // Збірник наукових праць Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. – 2017. – Вип. 1 (33). – С. 172-181.
  12. Maikovska V. I. Formation of the business competence of future professionals by means of practice-oriented education / V. I. Maikovska // Науковий журнал Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка «Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології». – 2017. – № 3 (67). – С. 51-60. – (Серія – Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології).
  13. Майковська В. І. Проблеми формування підприємницької компетентності в українській освіті / В. І. Майковська // Всеукраїнський науковий збірник: Наукові праці вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет». – 2017. – № 1 (20). – С. 73-80. – (Серія – Педагогіка, психологія і соціологія).
  14. Майковська В. Сутність і структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців в Україні / В. Майковська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Ж.: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – 2017. – № 1 (87). – С. 112 – 117. – (Серія – Педагогічні науки).
  15. Майковская В. И. Метод проектов как инновационный способ формирования системы взглядов и компетенций будущих специалистов / В. И. Майковская, Т. А. Черная // Сборник научных статей III Международной научно-практической конференции, г. Минск, 2017 г. / Государственный институт управления и социальных технологий БГУ. – Минск, 2017. – 324 с. – С. 245-247.
  16. Майковская В. И. Метод проектов как инструмент формирования предпринимательской компетентности в современных высших учебных заведениях Украины / В. И. Майковская // Теоретико-методические основы внедрения компетентностного подхода в высшей школе : [коллективная монография с международным участием под ред. д. пед. н., профессора В. Ю. Стрельникова]. – Харьков: Издательство Иванченко И. С., 2018. – 390 с. – С. 153-167.
  17. Майковська В. І. Філософські аспекти розробки методичних засад формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців в Україні / В. І. Майковська // Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Львів, 26-27 жовтня, 2018 р. / ГО «Львівська педагогічна спільнота». – Львів, 2018. – Ч. 2. – 152 с. – С. 102-105.
  18. Майковська В. І. Використання зарубіжного досвіду розвитку бізнес-освіти у формуванні підприємницької компетентності української

- молоді / В. І. Майковська // *Pedagogy in EU countries and Ukraine at the modern stage : Proceedings of the International Scientific-Practical Conference, Baia Mare (Romania), December, 21-22, 2018* / North University Centre of Baia Mare. – Baia Mare, 2018. – 188 p. – P. 164-167.
19. Майковська В. І. Workshop як інструмент практико-орієнтованого навчання і методико-технологічний засіб формування підприємницької компетентності / В. І. Майковська, І. В. Юрко // *Молодь і ринок*. – Дрогобицький ДПУ імені Івана Франка. – 2019. – № 2 (169). – С. 116-122.
  20. Майковська В. Роль workshop у визначенні показників сформованості підприємницької компетентності майбутніх фахівців / В. Майковська // *Aktuelle Themen im Kontext der Entwicklung der modernen Wissenschaften: zu den Materialien der internationalen wissenschaftlich-praktischen Konferenz, Dresden (Deutschland), Januar, 23, 2019* / NGO «Europäische Wissenschaftsplattform. – Dresden, 2019. – В. 3. – 104 s – S. 29-34.
  21. Майковська В. І. Концептуальні засади оцінки результатів навчання при запровадженні компетентнісного підходу у вищій школі / В. І. Майковська // *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті. Діалог культур як чинник інтеграції : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції, Варшава, 28 лют., 2019 р.* / Centrum kształcenia nauczycieli języków obcych i edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego. – Warszawa, 2019. – 290 s. – S. 108-110.
  22. Майковська В. І. Особливості впровадження компетентнісно-орієнтованих завдань в систему професійної підготовки майбутніх фахівців в Україні / В. І. Майковська // *Проблеми та шляхи реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті : матеріали Міжнародної науково-методичної конференції, м. Харків, 11-12 квітня, 2019 р.* / ХНУ ім. В. Н. Каразіна. – Харків, 2019. – 236 с. – С. 96-99.
  23. Методические рекомендации по организации проектной деятельности студентов колледжа / сост. Т. М. Габдурахимова, С. Ф. Гильмуллина, М. А. Леванова. – Нижнекамск : ГБПОУ «Нижнекамский нефтехимический колледж», 2015. – 45 с.
  24. Митрофанова Г. Трудности использования проектной деятельности в обучении / Г. Митрофанова // *Молодой ученый*. – 2011. – № 5. – Т. 2. – С. 148-151.
  25. Новий тлумачний словник української мови: в 3 т. / укл. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ: Аконіт, 2006. Т. 3: П-Я. 864 с.
  26. Образцов П. И. Проектирование и конструирование профессионально-ориентированной технологии обучения: учебно-методическое пособие / [П. И. Образцов, А. И. Ахулкова, О. Ф. Черниченко] ; под общ. ред. профессора П. И. Образцова – Орел: ОГУ, 2003. – 94 с.
  27. Писарева О. «Workshop» как новый вид эффективного обучения



- [Электронный ресурс] / О. Писарева // Советы профессионального психолога. – Режим доступа: <https://pisareva.by/workshop-kak-novyy-vid-effektivnogo-obucheniya/>. – Назва з екрану.
28. Решетняк Е. Проектные студии в университетском образовании / Е. Решетняк, А. Тарелин // Высшее образование в России. – 2013. – № 1. – С. 93-99.
29. Соловьёва В. И., Шамардин Н. Н. «Экономика знаний» и «общество знаний»: некоторые дискуссионные проблемы / В. И. Соловьёва, Н. Н. Шамардин // Научные ведомости. – 2015. – Вып. 34. – № 20 (217). – С. 174–178. – (Серия – Философия. Социология. Право).
30. Ступницкая М. Новые педагогические технологии: организация и содержание проектной деятельности учащихся: лекции / М. Ступницкая. – М. : Издательство Московского педагогического университета, 2009. – С. 132.
31. Толкачев А. Workshop как эффективный способ построения клиентских и партнерских отношений в бизнесе [Электронный ресурс] / А. Толкачев // Журнал «Event-маркетинг». – 2013. – № 1. – С. 17–31. – Режим доступа: <http://www.eventmarket.ru/articles>. – Название с экрана.
32. Чикуров О. Что такое «Workshop» : пособие для организаторов практических семинаров / О. Чикуров. – Псков : ПРАОВ, 2001. – 59 с.
33. Фопель К. Эффективный воркшоп. Динамическое обучение / К. Фопель. – М. : Генезис, 2003. – 368 с.
34. Kelly G. A. The psychology of personal constructs: Vol. 1. A theory of personality. Vol. 2. / G. A. Kelly // Clinical diagnosis and psychotherapy. – London: Rout ledge, 1991 (Original work published 1955).

## **РОЗДІЛ 4**

### **ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ПРИ ФОРМУВАННІ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МЕЖАХ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ПІДПРИЄМНИЦТВА»**

#### **4.1 Принципи реалізації оціночної діяльності закладу вищої освіти**

Сучасний світ характеризується процесами глобалізації та інтернаціоналізації економіки, відкриттям кордонів, виникненням нових ринків, зростанням трудової міграції. Інтеграційні освітні процеси, динамізм суспільного життя в умовах глобалізації зумовлюють пріоритетність завдань вищої школи щодо підготовки компетентного фахівця [1].

Одним із найважливіших напрямів сучасної вищої освіти варто визначити компетентнісну стратегію, пов'язану з перенесенням акцентів з накопичування майбутнім фахівцем нормативно визначених знань, умінь та навичок на формування його здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки і досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності [4].

Цінністю навчання при впровадженні компетентнісного підходу є не засвоєння суми відомостей, а формування умінь, які б дозволяли визначати цілі, приймати рішення і діяти в типових і нестандартних ситуаціях. Якщо викладач не уявляє, з якими ситуаціями можуть зустрітися його студенти в майбутньому, він повинен вчити їх тому, що вони можуть застосовувати в будь-яких ситуаціях [17]. Реалізація цілей компетентнісного підходу робить своєчасною проблему поетапного формування компетенцій і оцінювання рівнів їх сформованості, а також створення у закладі вищої освіти нової контрольно-оцінної системи. Контроль результатів навчання у формі компетенцій сприяє розвитку самостійності, мотивації та здатності до планування кар'єри.

За компетентнісного підходу функція оцінювання навчальної діяльності студентів набуває нового змісту [3]. Компетентнісне навчання дозволяє контролювати здатність майбутнього фахівця визначати і формулювати проблему; аналізувати сучасний стан науки і техніки; ставити дослідницькі завдання і вибирати шляхи їх вирішення; складати і коригувати план науково-дослідних робіт; застосовувати науково-обґрунтовані методи планування і проведення експерименту; аналізувати отримані результати теоретичних або експериментальних досліджень; створювати змістовні презентації; здатність публічної комунікації; навички ведення дискусії на професійні теми; володіння професійною термінологією; здатність представляти і захищати результати самостійно виконаних науково-дослідних робіт; працювати самостійно і в складі команди; готовність до співпраці, толерантність; організувати роботу виконавців; прийняття управлінських рішень; навички професійної та соціальної адаптації; здатність

розуміти і аналізувати соціальні, економічні та екологічні наслідки своєї професійної діяльності; володіння навичками здорового способу життя і фізичної культури.

Попри всі переваги й загрози філософського та організаційного характеру, які несе орієнтація на результати навчання, проблема їх оцінювання має ще й психологічний характер, оскільки для викладача оцінювання є послідовним етапом в кінці процесу навчання, а для студента – на початку (рис. 4.1) [6]. На думку викладача оцінювання підсумовує результати процесу навчання та саму навчальну діяльність. З точки зору студентів оцінювання мотивує до навчання й слід вивчати те, що, буде оцінюватися, а не те, що складає зміст навчальної дисципліни. Компетентнісний підхід створює унікальну можливість для викладача в тому, щоб забезпечити відповідність методів навчання, процедур оцінювання, критеріїв оцінювання та результатів навчання. С. Тухі з цього приводу вважає, що кращий спосіб допомогти студентам зрозуміти, яким чином вони можуть досягти встановлених результатів навчання, – чітко пояснити методи і критерії оцінювання [28].



Рисунок 4.1 – Процес оцінювання з позицій викладача і студента [6]

Питання оцінки якості професійної освіти і навчання набувають все більшого значення в сучасній теорії і практиці навчання студентів.

Формування надійної системи забезпечення і контролю якості навчання студентів є однією з основних задач модернізації системи професійної освіти [16].

У сучасному педагогічному процесі формування досвіду діяльності студента слід розглядати як дидактичний процес, а придбані компетенції як дидактичні одиниці освітнього процесу, що підлягають оцінюванню як результати навчання. На даному етапі розвитку вищої освіти до умов навчання і до дидактичної системи пред'являються нові вимоги: варіативність, практична орієнтація, багаторівневність, прагматизм, орієнтованість на самостійне навчання та професійний розвиток студентів, набуття досвіду самостійної діяльності [3].

Необхідність відходу від традиційних принципів оцінювання диктує нові підходи до системи контролю. Контроль і оцінка є засоби управління якістю навчального процесу, а також встановлення зворотного зв'язку. Вони безпосередньо пов'язані з результатами компетентнісного навчання як підсумку його реалізації.

Основна складність полягає в тому, що компетентність проявляється тільки в діяльності студентів, яка вимагає інтеграції знань і досвіду в поєднанні з поведінковими характеристиками й індивідуальними можливостями [17].

Різноманіття підходів до оцінки результатів компетентнісно-орієнтованої освіти вимагає опрацювання адекватних методів контролю і усвідомлення особливостей його організації. Оцінювання результатів навчання дозволяє: удосконалювати зміст навчання, забезпечувати зворотний зв'язок між студентом і викладачем, активізувати самостійну роботу студентів, більш ефективно і цілеспрямовано освоювати освітні програми. Адекватне оцінювання дає можливість учням свідомо підходити до процесу навчання і надає їм впевненість в отриманні якісної освіти [6].

Зміна характеру професійної освіти в зв'язку з переходом на компетентнісне навчання змінило базові принципи оцінювання результатів навчальної діяльності. У вітчизняній освіті позначилися такі ключові напрями контролю:

- зв'язок між оцінкою і навчанням;
- акцент на компетентностях як меті освіти;
- необхідність визнання компетентностей, що формуються поза сферою формального навчання;
- вироблення наскрізних оціночних процедур і методів оцінки на всьому етапі освоєння освітніх програм,
- проведення порівняльного аналізу якості навчання;
- розвиток навичок і забезпечення умов самооцінки.

Підхід, заснований на компетентностях, дозволяє забезпечити націленість навчання та оцінювання на досягнення конкретних результатів і дає можливість оцінювати компетентності, набуті за межами формальної освіти, а також допомагає тим, хто вчиться, краще зрозуміти, що від них

очікується, а роботодавцям – що означає та чи інша кваліфікація [26]. Кожен факт оцінювання є важливим для процесу навчання, оскільки вказує тим, хто навчається, на те, що слід вивчати і як потрібно це робити.

В основу оціночної діяльності закладу вищої освіти можуть бути покладені такі принципи:

1) оціночна діяльність є самостійним видом освітньої діяльності у закладі вищої освіти;

2) оцінка є самостійним науково-методичним спрямуванням, зі своєю методологією, термінологією, принципами розробки та практикою застосування;

3) становлення і розвиток оціночної системи у закладі вищої освіти можливий тільки в умовах її підтримки адміністрацією та педагогічним співтовариством і при взаємодії з деканатами і кафедрами;

4) розвиток незалежної оціночної діяльності закладу вищої освіти можливий тільки на основі її адміністративно-правового, методологічного та інформаційно-технологічного забезпечення;

5) заходи з розвитку оціночної діяльності повинні відповідати вимогам стандартизації, системності, прозорості оціночних процедур і доступності студентам і викладачам результатів оцінювання компетентностей;

6) розвиток оціночної діяльності закладу вищої освіти може бути ефективним тільки при дотриманні відповідальності всіх учасників оціночного процесу, оперативного аналізу результатів і прийняття на їх основі відповідних заходів.

Розвиток оціночної діяльності закладу вищої освіти пов'язаний з проведенням таких наукових і методологічних досліджень:

- вдосконалення регламентації, порядку проведення та методології формування фонду оціночних засобів;
- розвиток методик організації та проведення контрольних-оціночних процедур;
- сучасність інформаційно-технологічного забезпечення;
- удосконалення педагогічного інструментарію;
- підготовка і перепідготовка педагогів до використання кваліметричного підходу в оцінюванні досягнень студентів;
- використання при коригуванні освітнього процесу та освітніх програм освітньої статистики;
- застосування стосовно завдань оцінки та моніторингу якості навчання студентів методів математичної статистики [6].

Для науково і методично обґрунтованої організації оціночної діяльності необхідно виконувати ряд умов [26].

Перша: постановку навчального завдання забезпечувати в такій формі, яка вимагає від студентів пошуку інформації та експериментування з засвоюваним матеріалом у вигляді відтворення процесу отримання знань (евристичний метод). Отримані таким шляхом знання включаються в розряд

«власних» знань студента, приймаються їм як здобуті власним шляхом, засвоювані й використовуються в подальшому.

Друга: створення мотивації й потреби в рішенні задачі – студент швидше демонструє досягнення, коли у нього є внутрішня потреба і мотивація виконання поставлених викладачем завдань.

Третя: для забезпечення перших двох умов важливим є розв'язання суперечності (вирішення проблеми), на основі чого досягається проблемний характер навчання та оцінювання його результатів.

Сутність використання проблемно-діяльнісного підходу полягає в:

- створенні спеціальних умов, коли, спираючись на набуті знання, студенти самостійно вирішують навчальну проблему;
- діях студентів з пошуку інформації, її освоєння і вибору найбільш оптимальних варіантів вирішення навчальної проблеми;
- самостійній пізнавальній діяльності студентів з розв'язання проблемних ситуацій;
- активізації розумової діяльності шляхом самостійного пошуку нових знань і нових способів вирішення соціально-економічних задач;
- забезпеченні саморозвитку в процесі самоорганізації пошукової та практичної діяльності під час вирішення навчальної проблеми;
- придбанні досвіду діяльності, отриманні результату і аналізу його обґрунтованості.

Це вимагає створення інтегрованого освітнього середовища, яке активізує розумову діяльність, забезпечує саморозвиток і надбання досвіду діяльності як результати навчання. До того ж, слід зберегти чотири основні функції педагогічного контролю:

- 1) діагностичну (оцінка ступеня освоєння навчальної програми й рівня сформованості компетентностей);
- 2) навчальну (підвищення мотивації та індивідуалізація темпу навчання);
- 3) організаційну (вдосконалення організації навчального процесу за рахунок підбору оптимальних форм, методів і засобів навчання);
- 4) виховну (напрацювання системи ціннісних орієнтацій студентів) [4].

При організації педагогічного контролю рекомендується дотримуватися таких основних принципів:

- зв'язок контролю з процесами навчання і виховання;
- об'єктивність, справедливість і гласність результатів оцінювання;
- надійність, ефективність, валідність засобів і процедур оцінювання;
- системність і всебічність контрольної діяльності у закладі вищої освіти [3].

До основних принципів оцінки в умовах компетентнісного підходу можна віднести надійність, обґрунтованість, гнучкість і неупередженість [1].

Обґрунтованість передбачає чітке визначення області оцінювання, наявність відповідних критеріїв оцінки і зв'язок завдань, що є джерелом інформації, з об'єктом оцінки, а також наявність репрезентативної вибірки, яка представляє різні аспекти інформації та дозволяє робити висновки про відповідність встановленим критеріям.

Надійність передбачає послідовне оцінювання та інтерпретацію отриманої інформації в розрізі кожного студента і різних контекстів (ситуацій).

Гнучкість – це можливість адаптації методик оцінки до різних форм навчання і потреб тих, хто навчається і чия діяльність оцінюється.

І, нарешті, неупередженість означає однакове ставлення науково-педагогічного персоналу до всіх, хто навчаються, й забезпечення їм рівних можливостей в отриманні інформації про те, що від них очікується під час проведення оціночних випробувань та в якій формі вони будуть проводитися.

До основних принципів оцінювання компетентностей студентів слід віднести:

- операціоналізацію контрольних оціночних засобів;
- структурованість і послідовність контрольних-оціночних процедур в єдиному графіку оціночної діяльності;
- відповідність змісту оціночних засобів тому комплексу компетентностей, якого студент міг набути в процесі професійної підготовки;
- централізовану керуваність контрольним-оціночним процесом [6].

При оцінюванні компетентності студентів зберігається централізована керуваність контрольними-оціночними процесами, яка передбачає структурованість і послідовність контрольних-оціночних процедур в єдиному графіку оціночної діяльності закладу вищої освіти, а також операціоналізацію контрольних оціночних засобів. Автономність науково-педагогічного персоналу залишається в частині забезпечення відповідності змісту оціночних засобів тому комплексу компетенцій і компетентностей, яких студент набув до моменту оцінювання.

Як вже зазначалося вище, компетентність не можна спостерігати безпосередньо: про неї можна зробити висновок тільки на підставі здійснюваної діяльності. У зв'язку з цим при оцінюванні необхідно визначити певний набір різних видів діяльності, який дозволить зробити достовірні висновки про рівні освоєння студентами компетентностей. При цьому слід брати до уваги, що інтегровані методи дозволяють оцінювати одночасно кілька складових компетентності відповідно до заданих критеріїв оцінки діяльності. Взаємозв'язок і взаємовплив компетентностей є складним і неоднозначним, а тому не завжди можливо виділити, яка саме компетентність і який саме вплив забезпечує на рівень сформованості іншої. Саме тому для кожної компетентності повинні бути:

- визначені способи або методики її оцінки визначеного рівня
- об'єктивності;

- розроблені правила швидкого визначення ступеню вираженості компетентності на основі еталонних вимог в залежності від ситуації та мети оцінки;
- розроблені типові рекомендації та правила їх застосування залежно від різниці між еталонними вимогами і продемонстрованим рівнем того, хто навчається.

Заключним етапом розробки стратегії оцінювання є вирішення таких управлінських питань, як: 1) навчання персоналу, що проводить оцінювання; 2) розробка методичних рекомендацій щодо проведення оціночних процедур; 3) забезпечення стандартизації оціночних засобів закладу вищої освіти та забезпечення порівнянності результатів незалежно від того, ким проводилося оцінювання. Ефективність оціночної діяльності визначається прийнятими за результатами оцінювання адміністрацією закладу вищої освіти заходами щодо вдосконалення навчального процесу.

Безумовно, встановлення зв'язків між результатами навчання, навчальною діяльністю студентів і відповідними інструментами оцінювання є дуже складним завданням. Проте не можна заперечувати, що динамічна рівновага між цими компонентами освітнього процесу все-таки існує. Для її встановлення в кожному конкретному випадку корисною може виявитися наведена нижче табл. 4.1.

**Таблиця 4.1 – Матриця зв'язку результатів навчання, форм організації навчальної діяльності та інструментів оцінювання**  
[складено автором за результатами дослідження]

| Результати навчання  | Форми організації навчальної діяльності   | Інструменти оцінювання  |
|--|---|---|
| <p><i>Когнітивні</i><br/> <u>Демонстрація знань</u><br/> ↓<br/> розуміння<br/> ↓<br/> Демонстрація навичок застосування<br/> ↓<br/> аналізу<br/> ↓<br/> синтезу<br/> ↓<br/> оцінювання</p> | <p>Лекції<br/> Лабораторні роботи<br/> Практичні роботи<br/> Семінари<br/> Консультації<br/> самостійна робота<br/> Індивідуальна робота<br/> Створення науково-дослідної продукції</p> | <p>Тести<br/> Задачі<br/> Вправи<br/> Есе<br/> Реферати<br/> Презентації<br/> Проектна діяльність<br/> «Польова» робота (збір інформації, спостереження, експерименти тощо за межами ЗВО)<br/> «Клінічна» практика (квазіпрофесійна діяльність за межами ЗВО на базі матеріалів діяльності реально діючого суб'єкта ринку)<br/> Курсові роботи<br/> Дипломні роботи</p> |
| <p><i>Афективні</i><br/> Прояв інтеграції цінностей, ідей, переконань і ставлення</p>  |   |   |
| <p><i>Психомоторні</i><br/> Набуття фізичних навичок на основі координації мозкової та м'язової діяльності</p>   |   |   |



Аналіз даних табл. 4.1 свідчить, що навряд чи існує єдиний метод оцінювання, який був би прийнятний для всіх результатів навчання. Скоріше за все, їх оцінювання вимагає використання декількох методів одночасно. В той же час беззаперечним є висновок, що навчальна програма дисципліни повинна бути спроектована таким чином, щоб прийнятна для викладача стратегія його діяльності, навчальна діяльність студента і оціночна діяльність закладу вищої освіти (ЗВО) координувалися з результатами навчання. В цьому сенсі Дж. Біггс наголошує, що названі вище процеси вимагають конструктивної узгодженості. При цьому поняття «конструктивна» характеризує тип навчання і сутність навчальної діяльності студента, а поняття «узгодженість» – сутність діяльності викладача. Вдало скоординовані, вони забезпечують підтримку студентів, бо на думку Дж. Біггса, коли є узгодженість між тим, чого ми хочемо, як ми вчимо і як оцінюємо, навчання стає набагато ефективнішим [9]. За традиційного (центрованого на викладачі) підходу така узгодженість ігнорується.

На підставі вище сказаного беремо на себе сміливість стверджувати, що ефективна реалізація оціночної діяльності при запровадженні компетентнісного підходу у вищій школі вимагає розв'язання на основі конструктивної узгодженості трьох основних завдань:

- 1) чіткого формулювання результатів навчання;
- 2) вибору доцільних форм організації навчальної діяльності, що забезпечують досягнення встановлених результатів навчання;
- 3) оцінки результатів навчання із застосуванням відповідних інструментів оцінювання і визначення ступеню відповідності отриманих результатів запланованим.

У сучасному педагогічному процесі формування досвіду діяльності студента слід розглядати як дидактичний процес, а надбані компетенції як його дидактичні одиниці, що підлягають оцінюванню як результати навчання. На даному етапі розвитку вищої освіти до дидактичного процесу пред'являються такі вимоги:

- варіативність;
- практична орієнтація;
- Багаторівневність;
- Прагматизм;
- орієнтованість на самостійне навчання та професійний розвиток студентів;
- набуття досвіду самостійної діяльності.

Необхідність відходу від традиційних принципів оцінювання диктує нові підходи до системи контролю і оцінки, що виступають не тільки як засоби управління якістю навчального процесу та інструменти встановлення зворотного зв'язку, а й безпосередньо пов'язані з результатами компетентнісного навчання як підсумку. Основна складність полягає в тому, що компетентність проявляється тільки в діяльності студентів, яка вимагає

інтеграції знань і досвіду в поєднанні з поведінковими характеристиками й індивідуальними можливостями [16].

Викладене вище дозволяє стверджувати, що оцінка результатів компетентнісно-орієнтованої освіти вимагає напрацювання відповідних методів контролю і усвідомлення особливостей його організації. Адекватне оцінювання створює для студентів можливість свідомо підходити до процесу навчання і надає їм впевненості в отриманні якісної професійної підготовки. Перехід на компетентнісний характер висуває ключові завдання контролю:

- прозорість зв'язку між оцінкою і результатами навчання;
- акцент на компетенціях і компетентностях як результатах освіти;
- необхідність оцінювання компетенцій, що формуються поза сферою формальної освіти;
- забезпечення розвитку навичок самооцінки;
- напрацювання наскрізних оціночних процедур і методів впродовж освоєння освітньої програми.

Компетентнісний підхід забезпечує націленість професійної підготовки на оцінювання конкретних результатів і досягнень в межах формальної освіти та поза нею, допомагаючи студентам, закладам вищої освіти і роботодавцям зрозуміти рівень взаємних очікувань.

## **4.2 Характеристика оціночних засобів**

Аналіз літературних джерел показує, що проблема оцінювання рівня сформованості компетентностей є однією з важливих і найбільш складних [8; 9; 10]. Вітчизняні та зарубіжні дослідники вважають, що системне оцінювання компетентностей з метою виявлення характеру просування студентів в своєму розвитку має проводитися шляхом порівняння отриманих результатів з будь-якими нормами, середніми величинами або шляхом зіставлення їх з результатами попередніх оціночно-діагностичних процедур (Н. Бібік, Д. Варнеке, С. Вишняківська, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Локшина, С. Пітч, О. Пометун, О. Семенов, В. Стрельников, Ю. Татур, А. Хуторський та ін.). М. Лебедик і В. Пономаренко наголошують на виключному значенні самооцінювання для визначення студентами досягнутого рівня сформованості компетентностей як результату навчання [12; 23]. Дослідники підкреслюють, що на основі рефлексивних суджень студенти можуть коректувати траєкторію власної освітньої діяльності. Це вимагає створення у закладі вищої освіти середовища для формування певного набору компетентностей, як і передбачено сутністю компетентнісного підходу.

Не зважаючи на те, що організація освітнього процесу на засадах компетентнісного підходу є предметом наукових досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних учених, результати огляду науково-методичної літератури з даної проблеми дозволяють зробити висновок, що проблема застосування оціночних засобів і технік оцінювання у формуванні та розвитку компетентності досі залишається недостатньо дослідженою. В

більшості наукових праць наголошується, що для оцінювання компетентностей потрібний системно-діяльнісний характер оціночних та діагностичних засобів і процедур, які охоплюють весь спектр майбутньої професійної діяльності випускника. Це дозволяє забезпечити об'єктивність оцінки якості професійної підготовки. Однак розробка інноваційних оціночних засобів для виявлення рівня сформованості та розвитку компетентності можлива при створенні у закладі вищої освіти умов квазіреальної соціально-економічної діяльності шляхом розв'язання проблем і отримання матеріального продукту в тій чи іншій формі або шляхом формалізованого спостереження за діяльністю (групова робота, діалог, рішення проектів, публічний виступ тощо). Саме це в світовій і вітчизняній теорії та практиці професійної підготовки пояснює труднощі в складанні та використанні оціночних засобів і підборі технік оцінювання компетентностей.

Необхідність відходу від традиційних принципів оцінювання диктує нові підходи до системи контролю, підвищуючи роль стандартів вищої освіти; забезпечуючи рівень незалежності оцінювання; створюючи можливості для модульного навчання на основі комплексу дисциплін; підвищуючи важливість оцінювання як чинника мотивації до самонавчання, саморегуляції та самоконтролю; формуючи потребу в ретельній підготовці кадрів, здатних проводити оцінювання в контексті нової парадигми. Основна складність полягає в тому, що компетентність проявляється тільки в діяльності студентів, яка вимагає інтеграції знань і досвіду в поєднанні з поведінковими характеристиками й індивідуальними можливостями. Тільки здатність викладача виявити і описати компетенції може забезпечити успіх даного процесу та робить своєчасним створення засобів і процедур, що забезпечують оцінку як діяльності студента, так і її мотивації одночасно.

Домінуючий нині педагогічний контроль передбачає застосування переважно традиційних оціночних засобів, розроблених також на засадах дисциплінарного підходу, в результаті чого навчальна діяльність не ставить за мету отримання продукту діяльності як результату навчання. Аналіз практики останніх десятиліть виявляє стихійність та нераціональність використання форм і методів оцінки, відсутність дидактичних цілеспрямованості й систематичності в проведенні контролю, довільність розробки педагогами системи оціночних засобів та шкал [17].

Характерний для класичної системи навчання розподіл змісту освіти на дисципліни відповідає його предметному структуруванню, в той час як розподіл змісту освіти на результати на основі компетентнісного підходу відповідає його діяльнісному структуруванню. В результаті традиційне нині предметне структурування оціночних засобів виявлення навчальних досягнень не відповідає компетентнісній моделі професійної підготовки. Це протиріччя дозволяє вирішити застосування предметно-діяльнісного підходу, який базується на розумінні, що за формування компетентності відповідають не окремо взяті навчальні дисципліни, а їх комплекс. Нові вимоги до

результатів професійної освіти зумовлюють необхідність розробки і нових принципів оцінки, в тому числі рівня набуття компетентностей та здатності ефективно їх використовувати. При цьому слід враховувати, що компетентність має складну компонентну структуру: 1) гностичний компонент, що характеризує знання студента як основу компетентності; 2) фундаментальний компонент, що характеризує вміння виконувати певні дії на основі цих знань; 3) ціннісно-етичний компонент, який спирається на особистісні якості та характеризує ставлення особистості до здійснюваної діяльності [6].

За компетентнісного підходу функція оцінювання навчальної діяльності студентів набуває нового змісту. При цьому мова йде не стільки про зміну засобів оцінювання (хоча інструменти та процедури теж можуть змінюватися або доповнюватися), скільки про зміну цілей і філософії оцінки. Оцінювання розглядається не як фіксація підсумків, а як узагальнення, на підставі якого розпочинається новий виток розвитку. Процес формування підприємницької компетентності полягає в поетапному розвитку фахівців майбутнього. Таким чином, оцінювання інтерпретується як конструктивний зворотний зв'язок, інструмент і технологія навчання.

Виходячи з поняття підприємницької компетентності як здатності особи співвідносити власні економічні інтереси з наявними матеріальними, трудовими і природними ресурсами й інтересами інших людей та суспільства; бути готовим активно діяти, організовуючи власну трудову діяльність і працю колективу; своєчасно адаптуватись до нових потреб ринку праці, оцінюючи власні особистісні та професійні можливості й здібності; ухвалювати економічно обґрунтовані рішення, складати й реалізовувати плани діяльності, презентувати інформацію про її результати [13], оціночні засоби для діагностування рівня її сформованості та розвитку відповідно відрізняються від оціночних засобів контролю знань, умінь і навичок тим, що дана компетентність є інтегральною, комплексною характеристикою рівня професійної кваліфікації майбутнього фахівця. З огляду на те, що компетентнісний підхід базується на визначенні результатів навчання, слід мати на увазі важливу відмінність між поняттями «результати навчання» та «рівні компетентності»: результати навчання можуть бути виявлені і оцінені різними педагогічними вимірювальними матеріалами, а компетентність проявляється і може бути оцінена тільки в умовах дії за наявності досить високої мотивації досягнення результату цієї дії [19]. Тому оцінка підприємницької компетентності як комплексу особистісних або ділових якостей, навичок, моделей поведінки, сформованість яких допомагає фахівця успішно вирішувати певні бізнес-завдання і домагатися високих результатів [13] вимагає особливого підходу до створення системи критеріїв, показників, шкал, одиниць та інструментів оцінювання. Діагностика кожного елемента освітніх результатів у вигляді рівнів сформованості компетентності може бути кількісною або якісною, бальною або вербальною [27]. Від того, які результати і в якій формі очікуються, залежить побудова системи

формування і розвитку підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування.

Зауважимо, що оцінювання когнітивної складової компетентності при визначенні рівня її сформованості може здійснюватись за результатами успішності студента з базових дисциплін. Оцінювання психомоторних навичок передбачає оцінку діяльності. Оцінювання афективних результатів може бути побудовано, наприклад, на з'ясуванні ставлення студента до проблеми: наскільки він здатний її сформулювати, висловити та обґрунтувати власну позицію.

Сучасні оціночні засоби поділяються на засоби з низькою формалізацією і високо формалізовані [27]. До оціночних засобів з низькою формалізацією відносяться суб'єктивні експертні засоби, коли діагност оцінює поведінку студента або продукти його діяльності за певною системою ознак. Експертна оцінка досягнень студентів може з тим чи іншим ступенем надійності здійснюватися в межах базових дисциплін на основі спостереження і аналізу результативності тестування або опитування й виконання навчальних завдань.

До оціночних засобів та процедур з високим ступенем формалізації відносять такі.

По-перше, стандартизовані тести на основі вибору відповіді серед запропонованих варіантів (відповіді студентів обробляються автоматизовано із застосуванням статистичних норм і шкал оцінювання).

По-друге, тести-опитувальники для діагностики особистісних якостей і характерних рис. Із запропонованих варіантів відповідей студент вибирає ті, які співвідносяться з його індивідуальними особливостями та відповідають рівню сформованості компетентності (обробка відповідей здійснюється за допомогою особливих психометричних процедур або автоматизовано).

По-третє, це методики суб'єктивного шкалування і самооцінки, які передбачають експертну перевірку компетентності оцінюваного студента та інтерпретацію його відповідей за ступенем подібності.

Формалізовані засоби оцінки повинні бути стандартизовані за змістом, процедурою, способом обробки і методом інтерпретації результатів, єдністю вимог до модельних відповідей і шкал оцінювання. Стандартизація процедур оцінювання досягається за рахунок дотримання Інструкції з проведення оціночних процедур. Як ідеальна відповідь може бути прийнятий варіант, коли максимальна кількість балів за одне питання дорівнює кількості важливих (правильних) елементів у відповіді.

Залежно від отриманого результату оціночні засоби можна класифікувати на кількісні та якісні. До кількісних відносять: стандартизовані тести, стандартизовані анкети. Якісними є: портфоліо, опитувальники для виявлення практичних вмінь, вимірювальні кейси, завдання творчого рівня. Може застосовуватись група тестів, які поєднують якісне та кількісне вимірювання і оцінювання – тести навчальних досягнень або компетентнісно орієнтовані завдання [27].

Загалом до арсеналу оціночних засобів, доречних при застосуванні компетентнісного підходу, належать:

- оцінка за рівнем розвитку кожної з 11 ключових компетентностей;
- тести «на застосування» при визначенні предметних і міжпредметних компетентностей;
- рейтингова модель для визначення динаміки просування студента по сходах успіху в однотипному середовищі;
- моніторингова модель для створення «портфолію досягнень» або «портфолію документів», що відображають діяльність студента;
- обговорення і дискусія; написання текстів різного змісту;
- презентації під час публічних виступів;
- ситуатійно-поведінкові тести;
- тести на ефективність обробки інформації;
- особистісні опитувальники із набором стандартизованих запитань закритого типу;
- інтерв'ю для обговорення слабких і сильних сторін процесу навчання;
- стратегічне інтерв'ю для висловлення власної думки чи позиції;
- спостереження;
- анкетування на час для знаходження і обробки правильних даних (фактів);
- контент-аналіз документації.

Беручи до уваги викладене вище, маємо констатувати, що функція названих вище оціночних засобів полягає в реалізації дисциплінарно-діяльнісного підходу до навчання та оцінювання, за якого компетентність формується модульно, а створені багатокomпонентні системи оцінки вирішують такі завдання:

1) контроль знань, умінь і навичок з використанням набору стандартизованих оціночних засобів для управління освітнім процесом на основі модулів, що забезпечує зворотний зв'язок у вигляді оцінки навчальних досягнень студента;

2) контроль реалізації освітніх програм у вигляді набору компетентностей з використанням компетентнісно-орієнтованих завдань і оціночно-діагностичних засобів;

3) контроль якості вищої освіти, яка має забезпечити визнання кваліфікацій випускників як національними і зарубіжними роботодавцями, так і світовими освітніми системами.

В той же час, проектування і розробка оціночних засобів закладом вищої освіти можуть розглядатися як процес встановлення відповідності:

- рівня сформованості компетентностей майбутніх фахівців сфери обслуговування – критеріям, закладеним в комплекс оціночних засобів закладу вищої освіти;
- комплексу оціночних засобів – змісту освітньої програми і ступеню вищої освіти;

- змісту і структури ключових компетентностей, в т. ч. підприємницької – вимогам Рамкової програми оновлених ключових компетентностей, схваленої 17.01.2018 р.;
- рівнів сформованості компетентностей випускників – кваліфікаційним рівням, визначеним Національною рамкою кваліфікацій.

Відтак до технік оцінювання підприємницької компетентності можна віднести: спостереження, контент-аналіз документів, інтерв'ю, бесіду, анкетування, порівняння, класифікацію, тестування, контрольні та курсові роботи, аналіз продуктів діяльності, активно-ігрові діагностичні методики та технології (методи конкретних ситуацій, case-method тощо), проектні діагностичні методики та ін. В результаті застосування кожної з них студент складає звіт, що допомагає якісно вирішувати завдання професійної підготовки.

Оскільки результати навчання мають бути описані дієсловами дії, про що йшлося вище, доцільно попередньо визначити певний набір різних видів діяльності, який дозволить робити достовірні висновки про рівні освоєння майбутніми фахівцями сфери обслуговування підприємницької компетентності [21].

Застосування інтегрованих інструментів дозволяє оцінювати одночасно кілька складових кожної компетентності відповідно до заданих видами діяльності критеріїв. Як ефективний інтегрований вимірювальний інструмент у вищій школі може використовуватись методика тестування. Її перевага в тому, що дозволяє одночасно охопити значну кількість критеріїв оцінки та припускає можливість комп'ютерної обробки даних. На даний момент вона широко застосовується лише в частині тестів навчальних досягнень і дозволяє виявити рівень знань, умінь та навичок. Врахування різних компонентів розвитку особистості й формування людських якостей уможливорює інтерпретацію даної методики у вигляді: тестів загальних розумових здібностей, розумового розвитку; тестів спеціальних здібностей в різних галузях діяльності; тестів для визначення окремих якостей або рис особистості (пам'яті, мислення, характеру тощо); тестів навченості, успішності академічних досягнень; тестів для визначення рівня вихованості (сформованості загальнолюдських, моральних, соціальних та інших якостей).

Серед інших ефективних інтегрованих вимірювальних інструментів можна назвати такі [6].

Метод анкетування: дозволяє оцінити наявність або відсутність в досліджуваних студентів певних характеристик, рівень їх прояву.

Метод інтерв'ю: являє собою бесіду з метою уточнення певних характеристик особистості, її мотивації, рівня інтелекту, ставлення до навчання і роботи, шляху досягнення матеріальних статків, щастя в особистому житті, особливостей темпераменту, характеру, рівня самооцінки.

Метод класифікації: заснований на ранжуванні учасників оцінювання за певним критерієм від кращого до гіршого з присвоєнням відповідного порядкового номера.

Метод порівняння (складання рейтингу): застосовується для виявлення відповідності ідеалу, зразку, нормі шляхом шкалування особистих якостей досліджуваного. Він передбачає складання списку завдань і вивчення діяльності досліджуваного з урахуванням часу, який він витрачає на виконання цих завдань.

Описовий метод: використовується як додатковий з метою опису і виявлення позитивних та негативних рис досліджуваного.

Метод незалежних суддів: це «перехресний допит» досліджуваного незалежними експертами на різні теми, включаючи всі сфери його діяльності. Як правило, здійснюється з використанням комп'ютера.

Метод ділових ігор: допомагає оцінити ефективність командної роботи, здатність до спільного вирішення задач, а також виявити індивідуальний внесок кожного учасника.

Кейс-методики: здійснюють оцінку функціональних компетентностей, яка не може зводитися до відповідей на питання тестового характеру, оскільки функціональні компетентності – це те, що людина повинна вміти робити в трудовій сфері самостійно за наявності відповідних повноважень. Метод кейсів дозволяє відпрацьовувати функціональні компетентності в аудиторному режимі, а також елементи ділового спілкування, етичної фахової поведінки, доброзичливості, сприяє розвитку гнучкості мислення, креативності, системності мислення.

Особистісні опитувальники забезпечують визначення здібностей і дозволяють скласти повне уявлення про особистість. На думку фахівців їх краще використовувати лише як додатковий інструмент оцінювання [8].

Метод досягнень: використовується для спільного визначення ключових, проміжних і тимчасових цілей діяльності. Після закінчення встановленого терміну результати діяльності досліджуваного оцінюються у відсотках.

Щоденник досягнень: це пакет робіт студента, які він сам оцінює як найбільш вдалі, а також різні матеріали, що ілюструють ці досягнення (відгуки, грамоти, призи, нагородні листи тощо).

Матриця навчальних досягнень: це графічна форма фіксації результатів навчальної діяльності.

Есе: це самостійний твір-роздум студента над науковою проблемою з обов'язковим використанням ідей, концепцій, асоціативних образів з інших галузей науки, мистецтва, власного досвіду, суспільної практики тощо.

Публічний звіт (відкритий іспит): це форма проміжної або підсумкової звітності, що передбачає публічну демонстрацію досягнень.

Метод всебічної (або кругової) оцінки: передбачає, що оцінка студента здійснюється його однокурсниками, викладачами або деканатом.



Асесмент-центр: це комплексний метод, що включає відразу кілька оціночних процедур (тестування, інтерв'ю, рольові ігри).

Проект (навчальний, дослідницький, творчий): це освітня технологія, яка дозволяє в організації діяльності студентів реалізувати програмно-цільовий підхід й здійснювати індивідуалізацію в мотиваційному, організаційному та результативно-оціночному аспектах.

Портфоліо (від франц. «porter» – викладати, формулювати, нести і «folio» – лист, сторінка): це досє або збір досягнень студента. Портфоліо являє собою набір матеріалів, структурованих певним чином. Мета його створення зводиться до доказу прогресу в навчанні на підставі результатів, докладених зусиль, матеріалізованих продуктів навчально-пізнавальної діяльності. Портфоліо категорично не можна використовувати для порівняння студентів між собою – ця методика орієнтована не тільки на фіксацію отриманих результатів, а й на самооцінку, активізуючи свідоме ставлення самого студента до процесу та результатів навчання. Практика впровадження компетентнісного підходу вимагає включення розділів, присвячених плануванню майбутніх етапів навчання відповідно до принципів ціложиттєвої освіти.

Всі названі вище вимірювальні інструменти мають різну надійність, валідність і ефективність оцінювання. Надійність вимагає використовувати однакові стандарти або критерії оцінювання. Валідність передбачає, що об'єкти оцінки повинні відповідати визначеним цілям навчальної дисципліни. Під ефективністю розуміють співвідношення витрат і отриманих результатів, здатність не забирати багато часу студентів і викладачів, здійсненність в конкретних умовах. Як показують результати дослідження, найбільші показники за цими критеріями мають методики асесмент-центру (0,65-0,68) і кейс-методики (0,62), найменші – стандартне інтерв'ю (0,05-0,19). Високі показники мають тести навчальних досягнень (0,55) і тести здібностей (0,54), нижчі – особистісні опитувальники (0,42) та портфоліо (0,38) [18].

Організація оцінки результатів навчання із застосуванням наведених вище засобів передбачає розподіл змісту навчальної дисципліни на тематичні розділи (блоки, модулі) і обов'язковий контроль в межах кожного з них. Метою оцінки є фіксація прирощення студентом знань, вмінь, навичок, професійних та соціально-особистісних якостей. Тому організація професійної підготовки в межах кожного розділу (модулю, блоку) має забезпечувати: використання навичок пошуку та використання інформації; формування комунікативних умінь; розвиток проектної діяльності; набуття досвіду оціночної діяльності.

Алгоритм оцінювання діяльності студента із застосуванням наведених вище засобів передбачає:

- 1) виділення основних цілей освоєння навчального матеріалу;
- 2) відбір змісту навчального матеріалу, формулювання проміжних висновків;

3) визначення конкретних пізнавальних дій і виписування результатів навчання в цілому;

4) планування всіх компетентностей в процесі вивчення навчальної дисципліни, їх профілів на кожному рівні освіти, окремо – профілю підприємницької компетентності у взаємозв'язку із іншими компетентностями;

5) розробку матеріалів і механізмів оціночної діяльності.

Досвід проведення дослідження в заданому напрямку дозволяє наголошувати, що умовами формування і розвитку підприємницької компетентності є:

- досвід успішних дій по вирішенню реальних соціально-економічних проблем,
- розвиток рефлексії та здатності інтерпретувати отримані результати [16].

Отримані результати дають можливість зауважувати, що етапами розробки стратегії оцінювання підприємницької компетентності є:

1) співвіднесення складових підприємницької компетентності з відповідними критеріями діяльності майбутнього фахівця сфери обслуговування;

2) аналіз оціночних засобів і технік оцінювання та вибір найбільш ефективних з них для інтегрованого та безпосереднього оцінювання;

3) оцінка відібраних засобів і технік з точки зору часових та фінансових ресурсів та складання матриці, яка їх пов'язує із підприємницькою компетентністю як ключовою в структурі особистості.

В цілому зарубіжний і вітчизняний досвід свідчать, що для об'єктивного оцінювання підприємницької компетентності в структурі особистості майбутнього фахівця сфери обслуговування необхідно:

- уникати неточності у її визначенні;
- чітко розуміти структуру підприємницької компетентності;
- використовувати відповідні індикатори діяльності та поведінки;
- знати технологію формування підприємницької компетентності;
- забезпечувати однакові умови і єдині вимоги до всіх студентів.

Система оцінювання у закладі вищої освіти повинна бути багаторівневою; сприйматися усіма учасниками освітнього процесу як складова професійної підготовки; за змістом передбачати наявність міжпредметних знань, загальноінтелектуальних вмінь та ціннісних параметрів. Оцінювання на засадах компетентнісного підходу дозволяє моніторити динаміку розвитку будь-якої компетентності та виявляти рівень її сформованості як результату освоєння студентами освітньої програми, забезпечуючи якість вищої освіти.

### 4.3 Критерії оцінювання результатів навчання

На рубежі тисячоліть, коли педагогіка новітнього часу перейшла до розгляду проблем освіти і виховання в світлі філософських концепцій людини, інноваційних соціально-психологічних і психофізіологічних досліджень, вибухнула криза освіти як одна з глобальних проблем сучасності. Її супроводжують очевидні дисфункції національних систем освіти, породжені зміною парадигм в освіті, що провокує радикальну зміну функцій вищої школи. Однак класична система вищої освіти за своїм змістом і структурою мало готова до змін. Криза освіти, що відображає кризу цивілізації, може бути подолана шляхом перебудови історично сформованої системи освіти як ядра системи соціокультурного успадкування [2]. Її результатом є формування інформаційного суспільства, в якому виробничим ресурсом стають інформація і знання. Виникає потреба в концентруванні уваги педагогів і всього суспільства не на процесі викладання, що було характерним для традиційної системи навчання, а на пізнавальній діяльності тих, хто навчається, і компетентнісному підході як ефективному інструменті становлення цієї діяльності в умовах нового суспільства [1]. Відтак компетентнісний підхід націлений не стільки на збільшення обсягу інформованості майбутнього спеціаліста в різних предметних галузях, скільки на завдання сформувати його здатність самостійно вирішувати проблеми в незнайомих ситуаціях [5].

Підсумки оцінювання наявних і набутих результатів навчання є важливим показником ефективності освітніх програм. Перехід на засади компетентнісного підходу веде до зміни ключових принципів і самої філософії оцінювання ефективності навчання порівняно з традиційною освітньою моделлю (табл. 4.2) [6].

**Таблиця 4.2 – Відмінності в оцінюванні результатів навчання за традиційної та компетентнісної орієнтації професійної підготовки**  
[складено автором за [11; 20]

| Традиційна орієнтація  | Компетентнісна орієнтація   |
|--|---|
| Варіативність і непередбачуваність змісту процесу професійної підготовки. Результати відмінні у різних навчальних групах | Можливість проектування результату (цілі, завдання, критерії оцінок, техніки і засоби вимірювання)                                    |
| Можливість тривалості освоєння освітніх програм (незалежно від індивідуальної «розмірності навчального кроку»)           | Варіативність тривалості освоєння освітніх програм на основі гнучких вимог до кожного, врахування індивідуального «навчального кроку» |
| Оцінювання на основі заданих норм  | Оцінювання на основі критеріїв  |
| Знання, уміння і навички нормуються пропорційно заданим стандартам   | Вимірювання базується на основі заданого стандарту за наявності однозначних критеріїв   |

Міжнародні тенденції в освіті свідчать про перехід від традиційного (центрованого на викладачі) підходу до інноваційного студоцентрованого

[15]. В умовах ринку праці актуальним є компетентнісний підхід як заснований на результатах навчання, а заплановані результати навчання є формою опису очікуваної діяльності студентів в кінці визначеного періоду навчання [16]. Компетентнісний підхід дозволяє змінити традиційний фокус, спрямований на діяльність викладача, на те, що студенти вивчили і можуть продемонструвати в кінці навчання [14].

Результати навчання когнітивного, афективного і психомоторного характеру задають мінімально прийнятний стандарт, що дозволяє студенту успішно завершити процес навчання на кожному конкретному етапі. Успішність вище цього мінімального рівня диференціюється за допомогою оціночних критеріїв, що визначають, яким вимогам повинен відповідати студент для отримання більш високого рівня кваліфікації. Критерії допомагають диференціювати рівні успішності студента. Зрозумілі для студентів, вони дозволяють сподіватися на мотивацію до більш високого рівня успішності.

Критерії, які б дозволили оцінити сформованість підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування, обрані відповідно до компонентів, які входять в структуру даної компетентності (рис. 4.2).

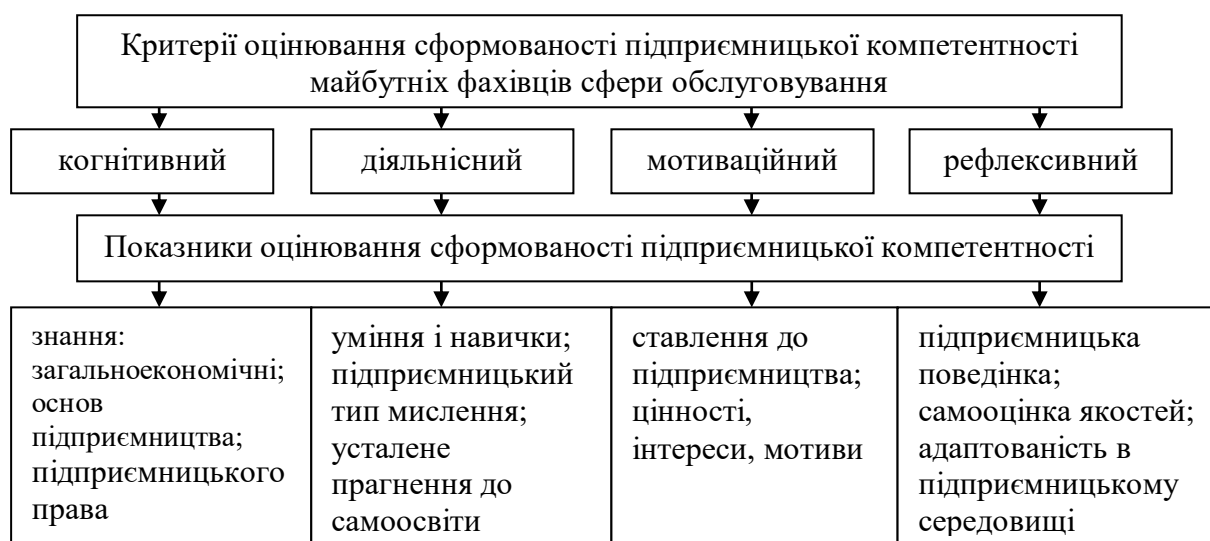


Рисунок 4.2 – Критерії та показники оцінювання сформованості підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування [складено автором за результатами дослідження]

*Когнітивний критерій* дозволяє оцінити рівень сформованості знань щодо підприємництва та підприємницької діяльності, їх системності, здатності майбутніх фахівців сфери обслуговування до широкого й різноманітного застосування теоретичних знань на практиці.

За допомогою *діялісного критерію* може бути визначений ступінь володіння уміннями та навичками, що складають сутність підприємницької

діяльності, наявність підприємницького типу мислення, усталеність прагнення до самоосвіти.

*Мотиваційний критерій* дозволяє визначити рівень сформованості мотивів, що спонукають до підприємництва; цінностей, притаманних підприємцям; позитивного ставлення до підприємницької діяльності; фахових інтересів підприємців, які сприяють самовдосконаленню, самовихованню, саморозвитку, стимулюють до засвоєння ними нових знань та умінь, ведуть до успіху.

З метою дослідження рівня самооцінювання власних підприємницьких якостей та підприємницької поведінки, ступеню адаптованості в підприємницькому середовищі може бути використаний *рефлексивний критерій*.

Виділені вище критерії та показники є вихідною інформацією для визначення рівнів сформованості компонентів підприємницької компетентності.

Так, при визначенні рівня сформованості підприємницької компетентності за **когнітивним** або **діяльнісним критеріями** простежується її становлення та розвиток за ланцюгом: початковий рівень → репродуктивний → продуктивний → творчий.

Більш детальний аналіз сформованості підприємницької компетентності доцільно здійснювати за системою цільових дидактичних показників В. П. Беспалька [5]. Даний алгоритм передбачає виявлення кількісних та якісних показників сформованості підприємницької компетентності на основі відповідних оціночних засобів. Серед кількісних показників В. П. Беспалько виділяє показники засвоєння, представлення навчального матеріалу, автоматизації та усвідомленості; серед якісних – показники труднощів й складності.

*Показник засвоєння* класифікує глибину проникнення і якість володіння інформацією про підприємництво і бізнес, яка є складовою навчального матеріалу. Розрізняють п'ять рівнів засвоєння навчальної інформації:

«Нульовий» рівень («Розуміння») – студент здатний розуміти, тобто осмислено сприймати нову для нього інформацію. По суті, цей рівень не можна називати рівнем засвоєння навчального матеріалу. Фактично йдеться про попередню підготовку студента, яка дає йому можливість розуміти нову для нього інформацію;

Перший рівень («Впізнання») – пізнавання студентом об'єктів, що вивчаються, і процесів при повторному сприйнятті раніше засвоєної інформації про них або дій з ними, а також виділення об'єкту, що вивчається, з ряду пред'явлених різних об'єктів. Знання, що є основою даної діяльності, можна назвати «Знання-знайомства».

Другий рівень («Відтворення») – відтворення студентом засвоєної раніше інформації від її буквальної копії для застосування в типових

ситуаціях. Знання, що є основою даної діяльності, можна назвати «Знання-копії».

Третій рівень («Застосування») – це такий рівень засвоєння інформації, за якого студент здатний самостійно відтворювати і перетворювати засвоєну інформацію і застосовувати її в різноманітних нетипових (реальних) ситуаціях. При цьому студент здатний генерувати суб'єктивно нову (нову для нього) інформацію про об'єкти, що вивчаються, і дії з ними. Знання, що є основою даної діяльності, можна назвати «Знання-уміння».

Четвертий рівень («Творча діяльність») – це такий рівень володіння інформацією, за якого студент здатний створювати об'єктивно нову (раніше невідому нікому) інформацію.

В. П. Беспалько пропонує позначати рівень засвоєння інформації коефіцієнтом  $\alpha$ . Він може набувати значень  $\alpha = 0, 1, 2, 3, 4$  відповідно до нумерації рівнів, приведеної вище.

Для оцінювання ступенем володіння інформацією на кожному рівні засвоєння можна використовувати коефіцієнт  $K_\alpha$ , який визначається за формулою:

$$K_\alpha = P1/P2, \quad (4.1)$$

де  $P1$  – кількість правильно виконаних суттєвих операцій в процесі тестування;

$P2$  – сумарна (загальна) кількість суттєвих операцій в тесті або батареї тестів.

Під суттєвими слід розуміти операції, які виконуються на рівні, що перевіряється. Операції, що належать до нижчого рівня, до числа суттєвих не входять.

Оцінки слід виставляти за таких умов:

$$\begin{aligned} K_\alpha < 0,7 & - \text{незадовільно;} \\ 0,7 \leq K_\alpha < 0,8 & - \text{задовільно;} \\ 0,8 \leq K_\alpha < 0,9 & - \text{добре;} \\ 0,9 \leq K_\alpha \leq 1 & - \text{відмінно.} \end{aligned}$$

При  $K_\alpha < 0,7$  слід продовжувати управляти процесом учіння.

При  $K_\alpha > 0,7$  настає період самоорганізації, і процес учіння може стати вільним (некерованим).

*Показник представлення* (викладу) навчального матеріалу має чотири форми, що відповідають різним степеням абстракції в описі. Рівень представлення (іноді його називають рівнем науковості) прийнято позначати коефіцієнтом  $\beta$ . Він може набувати значень  $\beta = 1, 2, 3, 4$ .

Феноменологічна (описова) форма: ( $\beta = 1$ ), – коли з використанням звичайної природної мови лише описують, констатують факти, явища, процеси. Іноді дають їх класифікацію.

Аналітико-синтетична (ступінь якісних теорій) форма: ( $\beta = 2$ ), – коли на природно-логічній мові викладають теорію приватних явищ, що створює передумови для пророцтва результатів явищ і процесів на якісному рівні.

Математична (ступінь кількісних теорій) форма: ( $\beta = 3$ ), – коли на математичній мові викладають теорію приватних явищ. Застосування математичних моделей при цьому створює можливість для прогнозування результатів явищ і процесів на кількісному рівні.

Аксіоматична форма: ( $\beta = 4$ ), – коли формулюють закони, які мають міждисциплінарну спільність. Приклади таких описів можна зустріти в кібернетиці, філософії, теорії систем.

*Показник автоматизації* характеризує уміння як навички оволодіння засвоєваними способами діяльності, що іноді потрібно в процесі навчання. Дослідник пропонує вимірювати ступінь автоматизації на основі коефіцієнта  $K_t$ , який розраховується за формулою:

$$K_t = t_1/t_2, \quad (4.2)$$

де  $t_1$  – час виконання тесту (або завдання) студентом;

$t_2$  – час виконання тесту (або завдання) викладачем.

*Показник усвідомленості* як показник якості засвоєння навчальної діяльності високо цінується викладачами. Під усвідомленістю зазвичай розуміють вміння обґрунтувати студентом вибір способу дії і скласти його план як орієнтовну основу діяльності. Розрізняють три ступеня усвідомленості:  $\gamma = 1, 2, 3$ .

Перший ступінь:  $\gamma = 1$ . Студент обґрунтовує свій вибір, спираючись на інформацію, що є змістом дисципліни, яка вивчається.

Другий ступінь:  $\gamma = 2$ . Студент обґрунтовує свій вибір, спираючись на інформацію не тільки даної дисципліни, яка вивчається, але й будь-якої суміжної дисципліни.

Третій ступінь:  $\gamma = 3$ . Студент обґрунтовує свій вибір із залученням інформації з різних дисциплін на основі широкого використання міждисциплінарних зв'язків.

*Показник труднощів* є поняттям відносним. Він пов'язаний з рівнями засвоєння навчального матеріалу. Чим вище рівень засвоєння, тим вище труднощі. При цьому важлива також спадкоємність в засвоєнні. Якщо студент володіє матеріалом на першому рівні, то перехід до освоєння на другому для нього важкий, але доступний. Якщо ж студенту ставиться завдання відразу перейти від першого рівня засвоєння до третього (наприклад, після прочитання навчального посібника – до вирішення нетипових завдань), то це вищий рівень труднощів, який може виявитися для студента недоступним. У процесі навчання в залежності від обраного цільового показника необхідно спочатку організувати навчальну діяльність на рівні  $\alpha = 1$ , потім  $\alpha = 2$  і т.д. Саме тому при вивченні будь-якої дисципліни передбачена наступна послідовність застосування різних дидактичних

компонентів: лекція і навчальний посібник ( $\alpha = 1$ ), електронний підручник та електронні посібники ( $\alpha = 1-2$ ), тренажери і віртуальні лабораторії ( $\alpha = 2-3$ ), практична діяльність студента ( $\alpha = 3-4$ ).

*Показник складності* також є поняттям відносним. Він пов'язаний з рівнем представлення навчального матеріалу  $\beta$ . Якщо студент володіє апаратом викладу матеріалу на даному рівні, то виклад матеріалу йому не здається складним, і навпаки. Відомий дидактичний принцип «від простого до складного» означає рух студента в навчанні від нижчого рівня ( $\beta = 1, 2$ ) до вищого ( $\beta = 3, 4$ ) [5].

Найпоширенішою педагогічною помилкою при застосуванні когнітивного або діяльнісного критеріїв є ситуація, коли на іспиті «вимогливий» викладач хоче, щоб студенти вирішували нетипові завдання лише за матеріалами лекційних занять без попередньої організації процесу навчання не тільки на третьому, але й на першому і другому рівнях засвоєння. Справа в тому, що потенціал лекції сам по собі не гарантує засвоєння навчального матеріалу навіть на першому рівні.

При визначенні рівня сформованості підприємницької компетентності за **мотиваційним критерієм** простежується її становлення та розвиток за ланцюгом: початковий рівень (може бути негативним)  $\rightarrow$  нормативний (може бути нейтральним або адекватним вимогам освітнього стандарту)  $\rightarrow$  активний (позитивний).

При визначенні рівня сформованості підприємницької компетентності за **рефлексивним критерієм** простежується її становлення та розвиток за ланцюгом: початковий рівень (низький)  $\rightarrow$  нормативний (середній)  $\rightarrow$  активний (високий).

Підсумовуючи сказане вище, слід зазначити, що компетентнісний підхід має на увазі наявність єдиної узгодженої мови для орієнтації стандартів, навчальних планів і освітніх програм на результати навчання залежно від ступенів вищої освіти. Він робить кваліфікації порівнянними і прозорими в усьому європейському освітньому просторі. Впровадження компетентнісного підходу вимагає зосередження на описі кваліфікацій бакалавра, магістра, доктора на основі:

- 1) обсягу знань і трудомісткості їх набуття (student workload);
- 2) вимог до знань (learning outcomes);
- 3) опису компетентностей (competences) як здатності до дій і як результату навчання [29].

Таким чином, компетентнісний підхід – це пріоритетна орієнтація професійної підготовки на такі цілі-вектори освіти, як здатність до навчання; самовизначення (самодетермінації); самоактуалізації; соціалізації та розвитку індивідуальності.

Компетентнісний підхід за своєю сутністю не применшує значення знань, проте акцентує увагу на здатності ефективно їх використовувати. Компетентність як результат освіти є основою професійного навчання, що виражається в готовності майбутнього фахівця ефективно організовувати



внутрішні й зовнішні ресурси для досягнення поставленої мети [17]. Їх особливість полягає в тому, що:

- вони є інтегрованим результатом освіти і дозволяють вирішувати нестандартні завдання в різних сферах;
- вони існують у формі діяльності, а не у формі інформації про неї;
- вони переносяться і удосконалюються не шляхом автоматичного перетворення знання в навик, а через усвідомлення спільної основи діяльності, що дозволяє її нарощувати, а сам спосіб дії – включати в базу внутрішніх ресурсів людини.

Просте виставлення оцінки не дає адекватної інформації про роботу студента, а лише вказує на рівень сформованості підприємницької компетентності. Виявлення сильних і слабких сторін конкретних результатів навчання можливе за умови, якщо оціночна система закладу вищої освіти прив'язана до певних принципів виставлення балів (табл. 4.3).

**Таблиця 4.3 – Приклад Матриці зв'язку когнітивних результатів навчання і критеріїв їх оцінювання за одним окремо взятим модулем навчальної дисципліни [складено автором за [9]]**

| Критерії оцінювання              |   | Результати навчання   |
|----------------------------------|---|---|
| Рівень оцінювання за шкалою ЄКТС | Підстави застосування критерію оцінювання   |   |
| Оцінка А                         | Бездоганне використання літератури, що демонструє відмінну здатність синтезувати дані аналітичним шляхом для формулювання якісних висновків       | Після успішного завершення даного модуля студенти повинні бути здатними до узагальнення даних з переліку запропонованої науково-освітньої літератури для вибудовування лінії аргументації |
| Оцінка В                         | Дуже добре використання літератури, що демонструє високий рівень здатності синтезувати дані аналітичним шляхом для формулювання якісних висновків |   |
| Оцінка С                         | Гарне використання літератури, що демонструє хорошу здатність синтезувати дані аналітичним шляхом для формулювання якісних висновків              |   |
| Оцінка Д                         | Обмежене використання літератури, що демонструє задовільну здатність синтезувати дані аналітичним шляхом для формулювання якісних висновків       |   |
| Оцінка Е                         | Слабке використання літератури, що демонструє нездатність синтезувати дані аналітичним шляхом для формулювання якісних висновків                  |   |
| Оцінка FХ                        | Неспроможність використовувати літературу для синтезу даних аналітичним шляхом з метою формулювання якісних висновків                             |   |
| Оцінка F                         | Повна нездатність синтезувати будь-які дані аналітичним шляхом для формулювання будь-яких висновків   |   |

Узгоджені принципи виставлення балів при оцінюванні називають оціночною таблицею. Це оціночний інструмент, в якому виписані критерії виставлення оцінок за роботу студентів. У загальних рисах, кожна оціночна таблиця складається з набору критеріїв і оцінок або балів, пов'язаних з цими критеріями. Таким чином, оціночна таблиця допомагає встановити рівень успішності на підставі опису рівня відповідності в різних точках шкали оцінок. Приклади оціночних таблиць, що активно використовуються в оціночній діяльності закладу вищої освіти, можна побачити на сайті Університету Монмута (США) [24] та Університетського коледжу Корка (Ірландія) [9].

Зміст вимог до рівнів оцінок ECTS та їх опис у вербальній формі наведено в табл. 4.4.

**Таблиця 4.4 – Приклад Матриці зв'язку когнітивних і психомоторних результатів навчання та критеріїв їх оцінювання за вимогами ECTS в межах однієї навчальної дисципліни [складено автором за [9]]**

|           |   |
|-----------|---|
| <b>A</b>  | «Чудово» - теоретичний зміст дисципліни освоєний повністю, без прогалин. Необхідні практичні навички роботи з освоєним матеріалом сформовані. Всі передбачені освітньою програмою навчальні завдання виконані. Якість їх виконання оцінено кількістю балів, близькою до максимальної  |
| <b>B</b>  | «Відмінно» - теоретичний зміст дисципліни освоєний повністю, без прогалин. Необхідні практичні навички роботи з освоєним матеріалом в основному сформовані. Всі передбачені програмою навчальні завдання виконані. Якість виконання більшості з них оцінено кількістю балів, близькою до максимальної, проте в діяльності студента є кілька незначних помилок   |
| <b>C</b>  | «Добре» - теоретичний зміст дисципліни освоєний повністю, без прогалин, проте деякі практичні навички роботи з освоєним матеріалом сформовані недостатньо. Всі передбачені освітньою програмою навчальні завдання виконані. Якість виконання жодного з них не оцінено мінімальною кількістю балів, хоча деякі види завдань виконані з помилками   |
| <b>D</b>  | «Задовільно» - теоретичний зміст дисципліни освоєний частково, але прогалини не носять істотного характеру. Необхідні практичні навички роботи з освоєним матеріалом в основному сформовані. Більшість передбачених освітньою програмою навчальних завдань виконано, в т. ч. деякі з виконаних завдань можуть містити помилки   |
| <b>E</b>  | «Посередньо» - теоретичний зміст дисципліни освоєний частково. Деякі практичні навички роботи не сформовані. Значна кількість передбачених освітньою програмою навчальних завдань не виконана або якість виконання деяких з них оцінено кількістю балів, близькою до мінімального   |
| <b>FX</b> | «Умовно незадовільно» - теоретичний зміст дисципліни освоєний частково. Необхідні практичні навички роботи не сформовані. Значна кількість передбачених освітньою програмою навчальних завдань не виконана або якість їх виконання оцінена кількістю балів, близькою до мінімального. За умови додаткової самостійної роботи над матеріалом дисципліни можливе підвищення якості виконання навчальних завдань |
| <b>F</b>  | «Безумовно незадовільно» - теоретичний зміст дисципліни не освоєний. Необхідні практичні навички роботи не сформовані. Всі виконані навчальні завдання містять грубі помилки. Додаткова самостійна робота над матеріалом дисципліни не призведе до будь-якого істотного підвищення якості виконання навчальних завдань  |

Орієнтація освіти на формування підприємницької компетентності вимагає зміни всієї системи оцінки та контролю результатів навчання. Труднощі в оцінюванні компетентностей криються в необхідності створення міждисциплінарних (комплексних) вимірників, що вимагають при оцінці результатів навчання використання методів багатовимірного шкалування, спеціальних методів інтеграції оцінок освітньої діяльності студентів. Оцінка компетентностей вимагає універсальних підходів до створення системи критеріїв, показників, шкал, одиниць та інструментів оцінювання.

Аналіз і оцінка освітніх результатів може здійснюватись з використанням критеріальних шкал, застосування яких забезпечує порівнюваність аналізу навчання, що проводиться в різних педагогічних умовах: в різних групах, за різними програмами навчальних дисциплін, в різні часові періоди [22]. Шкала і детально прописані критерії дозволяють науково-педагогічним працівникам досить надійно проводити оцінювання, оскільки сама оцінна шкала змушує фокусувати увагу на об'єктах оцінки, а деталізація критеріїв не дозволяє дуже вільно інтерпретувати результати. Виставлення оцінки за кількома параметрами і критеріям робить більш простим підрахунок балів.

*Шкали вимірювання компетентностей, як правило, виводяться емпірично: базові вимірювання розрізняються відповідно до змін, які спостерігаються в реальних умовах. Шкали вибудовуються для того, щоб відображати інтенсивність, завершеність або складність вираження кожної компетентності. Оціночні шкали можуть бути декількох видів. Для кожної компетентності можуть стати в нагоді різні таблиці оціночних шкал. Найбільш вживаними є такі [7]. Шкала частоти дозволяє оцінити, наскільки часто можна помітити прояв даної (в нашому випадку – підприємницької) компетентності у людини в проблемній ситуації (табл. 4.5).*

**Таблиця 4.5 – Шкала частоти прояву компетентності**

[складено автором за [7]]

| Рівень<br>(бали виводяться емпірично) | Критерії оцінювання  |
|---------------------------------------|--|
| 1                                     | компетентність не проявляється ніколи                              |
| 2                                     | періодичні прояви компетентності                                   |
| 3                                     | компетентність проявляється в більшості проблемних ситуацій        |
| 4                                     | компетентність проявляється в усіх, навіть у надскладних ситуаціях |

Шкала якості та шкала згоди використовуються для з'ясування, наскільки добре студент на підставі підприємницької компетентності справляється з певним завданням, демонструє компетентну поведінку, висловлює компетентні судження з проблеми, відповідає загальноприйнятим вимогам (табл. 4.6 і 4.7).

Таблиця 4.6 – **Шкала якості** [складено автором за [7]]

| Рівень<br>(бали виводяться емпірично) | Критерії оцінювання                         |
|---------------------------------------|---|
| 1                                     | прояв компетентності є нижчим за очікування |
| 2                                     | прояв компетентності відповідає очікуванням |
| 3                                     | прояв компетентності перевищує очікування   |

Таблиця 4.7 – **Шкала згоди** [складено автором за [7]]

| Рівень<br>(бали виводяться емпірично) | Критерії оцінювання  |
|---------------------------------------|--|
| 1                                     | студент категорично не згоден із запропонованим варіантом вирішення проблеми                 |
| 2                                     | студент скоріше не згоден, ніж згоден із запропонованим варіантом вирішення проблеми         |
| 3                                     | студент не може визначитися, згоден він чи ні із запропонованим варіантом вирішення проблеми |
| 4                                     | студент скоріше згоден, ніж не згоден із запропонованим варіантом вирішення проблеми         |
| 5                                     | студент повністю згоден із запропонованим варіантом вирішення проблеми                       |

Таблиця 4.8 – **Рейтингова шкала** [складено автором за [7]]

| Трирівнева             | Чотирьохрівнева                  | П'ятирівнева           |
|------------------------|----------------------------------|------------------------|
| 3. Прийнятний          | 4. Повністю відповідає стандарту | 5. Видатний            |
| 2. На межі допустимого | 3. Прийнятний                    | 4. Хороший             |
| 1. Неприйнятний        | 2. На межі допустимого           | 3. Прийнятний          |
|                        | 1. Слабкий                       | 2. На межі допустимого |
|                        |                                  | 1. Неприйнятний        |

Таблиця 4.9 – **Єдина рейтингова шкала** [складено автором за [7]]

| Рівень<br>(рейтинг) | Результати навчання  | Судження про сформованість компетентностей   |
|---------------------|--|--|
| 5                   | Перевищує стандарти, необхідні для виконання всіх завдань                              | Всі компетентності можуть бути оцінені як «Видатні»                                    |
| 4                   | Всі завдання виконує на рівні необхідних стандартів, деякі стандарти перевищує         | Компетентності можуть бути оцінені на основі поєднання рейтингів «Хороші» та «Видатні» |
| 3                   | Більшість завдань виконує на рівні необхідних стандартів                               | Компетентності можуть бути оцінені як «Хороші»   |
| 2                   | Більшість завдань виконує близько до стандарту, деякі – нижче стандарту, але є прогрес | Компетентності можуть бути оцінені як «на межі прийнятних»                             |
| 1                   | Дуже мало або взагалі ніякі завдання не виконує на рівні необхідного стандарту         | Компетентності можуть бути оцінені як «Слабкі»   |

Рейтингова шкала застосовується для оцінювання певної (в т. ч. підприємницької) компетентності в цілому на підставі результатів діяльності студента (табл. 4.8).

Єдина рейтингова шкала доцільна при оцінюванні декількох (серед них – і підприємницької) компетентностей за результатами навчання студента (табл. 4.9).

Перехід в міжнародному масштабі від традиційного (центрованого на викладачі) підходу в освіті до інноваційного студоцентрованого дозволяє зробити висновок, що результати навчання грають ключову роль в забезпеченні прозорості кваліфікацій і кваліфікаційних структур на всьому Європейському просторі вищої освіти. У короткостроковій перспективі це означає розв'язання задачі опису модулів програм навчальних дисциплін в поняттях результатів навчання. У довгостроковій перспективі це може сприяти розвитку більш системного підходу до проектування модулів програм навчальних дисциплін.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября.– Режим доступа : <http://www.eidos.ru>. – Название с экрана.
2. Варламова Т. П., Ерёмина И. С., Ефимова Л. П. Теория, методика и организация педагогической работы: [монография под общ. ред. С. С. Чернова]. – Новосибирск : «СИБПРИНТ», 2010. – Книга 2. – 250 с.
3. Волошина Т. А. Формирование предпринимательских качеств студентов педагогического вуза в процессе интерактивного обучения / Т. А. Волошина, Н. Н. Шевченко, В. И. Шевченко : [монография Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Карельская государственная педагогическая академия»]. – Петрозаводск : Verso, 2013. – 222 с.
4. Гельбак А. М. Формування підприємливості учня як ключової компетентності для життя : методичні рекомендації / А. М. Гельбак. – Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2017. – 24 с.
5. Дидактичні системи у вищій освіті : навчальний посібник / [авт.-упоряд. В. В. Бойченко]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. – 121 с. – (Серія – Педагогіка вищої школи).
6. Ефремова Н. Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании : [монография] / Н. Ф. Ефремова. – Ростов-на-Дону : «Аркол», 2010. – 408 с.
7. Загребина М. Г. Тесты внешней оценки уровня сформированности

- ключевых компетентностей учащихся : методическое пособие для руководителей и педагогов образовательных учреждений / [М. Г Загребина., А. Ю Плотникова., О. В Севостьянова., И. В. Смирнова] ; под ред. И. С. Фишман. – Вып. 2 – Самара, 2006. – 80 с.
8. Каспржак А. Становление ключевых компетентностей и результаты традиционного обучения [Электронный ресурс] / А. Каспржак, К. Митрофанов., К. Поливанова // Институт психологии практик развития. Ресурсы. Библиотека. – Режим доступа: <http://www.ippd.ru/index.php?name=Files>. – Название с экрана.
  9. Кеннеди Д. Написание и применение результатов обучения: практическое руководство / Д Кеннеди., Э Хайленд, Н. Райан // Болонский процесс: результаты обучения и Компетентностный подход : [монография под ред. В. И. Байденко]. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с. – С. 476-502.
  10. Кирилюк Л. Изменение позиций преподавателя и студента в университетской образовательной среде [Электронный ресурс] / Л. Кирилюк. – Режим доступа: [http://charko.narod.ru/tekst/sb\\_2002/07-Kiriliyk.htm](http://charko.narod.ru/tekst/sb_2002/07-Kiriliyk.htm). – Центр проблем развития образования Белорусского государственного университета. Название с экрана.
  11. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід до формування змісту середньої освіти: досвід зарубіжних країн. /О. В. Овчарук// Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [колективна монографія за заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с. – С.5-15.
  12. Лебедик М. П. Технологія атестації цілісного розвитку особистості на основі оцінок соціальної зрілості учасників педагогічного процесу : [монографія] / М. П. Лебедик. – Полтава : РВВ ПУСКУ, 2003. – 305 с.
  13. Майковська В. Сутність і структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців в Україні / В. Майковська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Ж.: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – 2017. – № 1 (87). – С. 112 – 117. – (Серія – Педагогічні науки).
  14. Maikowska V. I. Development of functional properties of goods as a tool for forming the entrepreneurial competence of future specialists / V. I. Maikowska // Professional competency of modern specialist: means of formation, development and improvement : [collective monograph]. – Warsaw : Institute of European Integration, 2018. – 424 p. – P. 258-271.
  15. Maikowska V. I. World theory and practice of formation the entrepreneurial competence of young people / V. I. Maikowska // Вісник Херсонського державного університету. – 2018. – Вип. 82. – Т. 1. – С. 150-155. – Серія – Педагогічні науки).
  16. Майковська В. І. Проблема формування підприємницької

- компетентності молоді в науковій літературі та освітньо-виховній практиці / В. І. Майковська // Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи : матеріали V Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції, Konin (Poland), 30 лист. 2018 р. / Panstwowa wyzsza szkola w Koninie. – Konin, 2018. – 422 s. – S. 174-176.
17. Майковська В. Роль workshop у визначенні показників сформованості підприємницької компетентності майбутніх фахівців / В. Майковська // Aktuelle Themen im Kontext der Entwicklung der modernen Wissenschaften: zu den Materialien der internationalen wissenschaftlich-praktischen Konferenz, Dresden (Deutschland), Januar, 23, 2019 / NGO «Europäische Wissenschaftsplattform. – Dresden, 2019. – B. 3. – 104 s – S. 29-34.
18. Майковська В. І. Концептуальні засади оцінки результатів навчання при запровадженні компетентнісного підходу у вищій школі / В. І. Майковська // Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті. Діалог культур як чинник інтеграції : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції, Варшава, 28 лют., 2019 р. / Centrum kształcenia nauczycieli języków obcych i edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego. – Warszawa, 2019. – 290 s. – S. 108-110.
19. Малышева А. А. Компетенции молодых выпускников вузов, обеспечивающие конкурентоспособность на рынке труда. Кадровый консалтинг «Вы + Мы». Наши статьи / А. А. Малышева, И. В. Невраева. – Режим доступа: <http://www.youwe.tom.ru/nauka-i-statii/stati-prosto-o-slozhnom/kompetencijamolodyh-vypustnikov-vuzov/>. – Название с экрана.
20. Мамфрод А. Management Development: как усовершенствовать работу менеджеров. Стратегии действий / А. Мамфрод, Д. Голд. – М. : HIPPO PUBLISHING LTD, 2006. – 360 с.
21. Назаренко Г. А. Формування підприємницької компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів у відповідності до вимог нових державних стандартів: методичний посібник / Г. А. Назаренко. – Черкаси: ЧОІПОПП, 2014. – 68 с.
22. Настройка образовательных структур в Европе. Вклад университетов в Болонский процесс ; координаторы: Х. Гонсалес, Р. Вагенаар, И. Ван дер Меер, П. Бенейтоне [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.rug.nl/let/tuningeu](http://www.rug.nl/let/tuningeu). – Название с экрана.
23. Пономаренко В. С. Проблемы подготовки компетентных экономистов та менеджерів в Україні: [монографія] / В. С Пономаренко. – Харків : ВД «Інжек», 2012. – 328 с.
24. Університет Монмута (США) [Электронный ресурс] : Офіційний сайт. – Режим доступа: <http://its.monmouth.edu/FacultyResourceCenter/rubrics.htm>. – Назва з

- екрану.
25. Светуньков М. Г. Предпринимательство и инновации / М. Г. Светуньков, С. Г. Светуньков. – Ульяновск : УлГТУ, 2010. – 128 с.
  26. Ткаченко М. В. Формування підприємницької компетентності фахівців ресторанного господарства : методичні рекомендації / М. В. Ткаченко. – Одеса : ТОВ «Зовнішрекламсервіс», 2015. – 59 с.
  27. Campbell Cathy. Effective Writing for e-Learning Solution / Cathy Campbell // Elearning World. – 2006. – № 4. – Режим доступу: <http://www.elw.ru/magazine/18/2/>. – Назва з екрану.
  28. Toothy Susan. Beliefs, Values and Ideologies in Course Design. Designing Courses for Higher Education / S. Toothy // Buckingham: SRHE & Open University. – 1999. – Pp. 44 – 69.
  29. Turning Education Structures in Europe [Electronic resource]. – Режим доступу: <http://tuning.unideusto.org>. – Назва з екрану.



**РОЗДІЛ 5**  
**БАНК МАТЕРІАЛІВ, РЕКОМЕНДОВАНИХ ДО ЗАСТОСУВАННЯ**  
**В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ**  
**КОМПЕТЕНТНОСТІ В МЕЖАХ ДИСЦИПЛІНИ**  
**«ОСНОВИ ПІДПРИЄМНИЦТВА»**

***Рекомендований МОН України перелік компетентностей***

|   |  |
|---|--|
| 1. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу                 | 17. Навички міжособистісної взаємодії  |
| 2. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях                  | 18. Здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети  |
| 3. Здатність планувати та управляти часом                                 | 19. Здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань / видів економічної діяльності) |
| 4. Знання та розуміння предметної області професійної діяльності          | 20. Цінування та повага різноманітності та мультикультурності  |
| 5. Здатність спілкуватися державною мовою усно і письмово                 | 21. Здатність працювати в міжнародному контексті   |
| 6. Здатність спілкуватися іноземною мовою                                 | 22. Здатність працювати автономно  |
| 7. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій         | 23. Здатність розробляти та управляти проектами  |
| 8. Здатність проведення досліджень на відповідному рівні                  | 24. Навички здійснення безпечної діяльності  |
| 9. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями                     | 25. Здатність виявляти ініціативу та підприємливість   |
| 10. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел | 26. Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів)  |
| 11. Здатність бути критичним і самокритичним                              | 27. Здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт  |
| 12. Здатність до адаптації та дії в новій ситуації                        | 28. Визначеність і наполегливість щодо поставлених завдань і взятих обов'язків   |
| 13. Здатність генерувати нові ідеї (креативність)                         | 29. Прагнення до збереження навколишнього середовища   |
| 14. Вміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми                       | 30. Здатність діяти соціально відповідально та свідомо   |
| 15. Здатність приймати обґрунтовані рішення                               | 31. Здатність усвідомлювати рівні можливості та гендерні проблеми  |
| 16. Здатність працювати в команді   |  |

### **Класифікація і формулювання результатів навчання в когнітивній (пізнавальній) сфері**

|  |   |
|--|---|
| Знання (Remembering, Knowledge)          | здатність запам'ятовувати або відтворювати факти (терміни, конкретні факти, методи і процедури, основні поняття, правила і принципи, цілісні теорії тощо)   |
| Розуміння (Comprehension, Understanding) | здатність розуміти та інтерпретувати вивчене; уміння пояснити факти, правила, принципи; перетворювати словесний матеріал у, наприклад, математичні вирази; прогнозувати майбутні наслідки на основі отриманих знань |
| Застосування (Applying)                  | здатність використовувати вивчений матеріал у нових ситуаціях (наприклад, застосовувати ідеї та концепції для розв'язання конкретних задач)   |
| Аналіз (Analyzing)                       | здатність розбивати інформацію на компоненти; розуміти їх взаємозв'язки та організаційну структуру; бачити помилки й огріхи в логіці міркувань, різницю між фактами і наслідками; оцінювати значимість даних        |
| Синтез (Synthesis)                       | здатність поєднувати частини разом, щоб одержати ціле з новою системною властивістю   |
| Оцінювання (Evaluation, Evaluating)      | здатність оцінювати важливість матеріалу для конкретної цілі  |
| Створення, творчість (Creating)          | здатність до створення нового культурного продукту; до творчості в умовах багатовимірності й альтернативності сучасної культури   |

### **Рекомендовані дієслова для формулювання результатів навчання в когнітивній (пізнавальній) сфері**

|  |   |
|--|---|
| Знання (Remembering, Knowledge)          | називати, впорядковувати, збирати, визначати, описати, знаходити, перевіряти, дублювати, помічати, складати список, повторювати, відтворювати, казати, установлювати зв'язок, показувати  |
| Розуміння (Comprehension, Understanding) | класифікувати, асоціювати з, змінювати, з'ясовувати, виділяти, перетворювати, будувати, описувати, обговорювати, оцінювати, пояснювати, виражати, розширювати, ідентифікувати, ілюструвати, інтерпретувати, робити висновок, пояснювати різницю між, розпізнавати, передбачати, доповідати, вибирати, переглядати, перекладати, знаходити рішення |
| Застосування (Applying)                  | застосовувати, змінювати, обчислювати, оцінювати, вибирати, демонструвати, розробляти, виявляти, завершувати, знаходити, ілюструвати, модифікувати, організовувати, передбачати, готувати, зараховувати до, планувати, вибирати, показувати, перетворювати, використовувати, окреслювати  |
| Аналіз (Analyzing)                       | упорядковувати, аналізувати, розділяти на складові, обчислювати, розділяти на категорії, порівнювати, класифікувати, поєднувати, протиставляти, критикувати, дискутувати, визначати, робити висновок, виводити, виділяти, розділяти, оцінювати, випробовувати, експериментувати, ілюструвати, досліджувати, співвідносити, тестувати              |
| Синтез (Synthesis)                       | аргументувати, упорядковувати, поєднувати, класифікувати, збирати, компілювати, проектувати, розробляти, пояснювати, встановлювати, формулювати, узагальнювати, інтегрувати, модифікувати, організовувати, планувати, пропонувати, реконструювати, установлювати зв'язок із, підсумовувати  |
| Оцінювання (Evaluation, Evaluating)      | оцінювати, встановлювати, аргументувати, вибирати, поєднувати, порівнювати, робити висновок, критикувати, захищати, пояснювати, рейтингувати, розсуджувати, виміряти, передбачати, рекомендувати, співвідносити з, узагальнювати, ухвалювати  |
| Створення, творчість (Creating)          | генерувати, створювати, пропонувати, придумувати, розробляти, планувати, писати, будувати, складати, робити   |

### **Класифікація і формулювання результатів навчання у ціннісно-мотиваційній (емоційній, афективній) сфері**

|   |  |
|---|--|
| Сприйняття / навчальна спрямованість (Receiving)  | характеризує бажання (направленість) студента отримувати необхідну інформацію (уважне вислуховування співбесідника, чутливість до соціальних проблем)  |
| Реагування / соціальне реагування та комунікативність (Responding)  | стосується активної участі студента в навчальному процесі (виявлення інтересу до навчальної дисципліни, бажання висловлюватися, робити презентацію, брати участь у дискусіях, пояснювати та допомагати іншим); здатність емпатійно взаємодіяти; вміння вступати в комунікацію, бути зрозумілим; невимушено спілкуватися  |
| Ціннісна орієнтація (Valuing)   | коливається в діапазоні від звичайного визнання певних цінностей до активної їх підтримки (приклади: віра в демократичні цінності; визнання ролі науки в повсякденному житті; турбота про здоров'я оточуючих; повага до індивідуального та культурного різноманіття)   |
| Організація та концептуалізація / ціннісна організація та концептуалізація (Organization and Conceptualization) | стосується процесів, з якими стикаються особи, коли треба поєднати різні цінності, вирішити конфлікти між ними, засвоїти певну систему цінностей (приклади: особа визнає необхідність балансу між свободою та відповідальністю в демократичному суспільстві; визнає власну відповідальність за свої вчинки; сприймає стандарти професійної етики; адаптує свою поведінку до прийнятих системних цінностей) |
| Характеристика системи цінностей / ціннісна детермінація (Characterization by a Value or Value Set)             | на цьому рівні особа має сформовану систему цінностей, що визначає її відповідну послідовну та передбачувану поведінку (приклади: самостійність і відповідальність у роботі; професійна повага до етичних принципів; демонстрація доброї професійної, соціальної та емоційної поведінки, здорового способу життя)  |

### **Рекомендовані дієслова для формулювання результатів навчання у ціннісно-мотиваційній (емоційній, афективній) сфері**

|   |   |
|---|---|
| Сприйняття / навчальна спрямованість (Receiving)  | <i>запитувати, вибирати, описувати, слідувати, давати, ідентифікувати, знаходити, називати, вказувати на, обирати, відповідати, використовувати, сприймати</i>  |
| Реагування / соціальне реагування та комунікативність (Responding)  | <i>давати відповіді, пояснювати, розуміти пояснення, допомагати, задовольняти критерії, відповідати вимогам, обговорювати, дискутувати, вітати, сприяти, зараховувати до категорії, виконувати, тренуватися, представляти, читати, відтворювати, звітувати, повідомляти, обирати, розповідати, писати, намагатися, брати участь</i> |
| Ціннісна орієнтація (Valuing)   | <i>завершувати, описувати, розрізняти, пояснювати, слідувати, формувати, ініціювати, запрошувати, приєднуватися, виправдовувати, доводити, пропонувати, звітувати, повідомляти, ділитися, вивчати, працювати, співпрацювати</i>   |
| Організація та концептуалізація / ціннісна організація та концептуалізація (Organization and Conceptualization) | <i>дотримуватися, перетворювати, впорядковувати, поєднувати, порівнювати, завершувати, захищати, пояснювати, узагальнювати, виявляти, інтегрувати, змінювати, пристосовувати, організовувати, готувати, співвідносити, створювати, синтезувати, інтегрувати</i>   |
| Характеристика системи цінностей / ціннісна детермінація (Characterization by a Value or Value Set)             | <i>діяти, розмежовувати, демонструвати, впливати, слухати, змінювати, виконувати, пропонувати, кваліфікувати, ставити питання, переглядати, служити, вирішувати, розв'язувати, використовувати, перевіряти, організовувати, давати оцінку, поширювати</i>   |

**Класифікація і формулювання результатів навчання у  
психомоторній (діяльнісній) сфері**

|   |   |
|---|---|
| Імітація (Imitation)                    | споглядання за поведінкою іншої особи та її копіювання  |
| Відтворення маніпуляцій (Manipulation)  | виконання певних дій за допомогою інструкцій та практичних навичок  |
| Досягнення точності (Develop Precision) | здатність виконувати завдання при невеликій кількості помилок і робити це точніше без наявності фахової допомоги. На цьому етапі навичка вважається засвоєною   |
| Поєднання (Articulation)                | здатність координувати серію дій за допомогою поєднання двох або більше навичок для виконання нетипових операцій. Ці складові можуть модифікуватися, щоб відповідати певним вимогам або для розв'язання задачі  |
| Натуралізація (Naturalization)          | демонстрація високого рівня виконання в природному стилі («не роздумуючи»). Навички при цьому поєднуються, упорядковуються та виконуються стабільно і легко; поєднуються розуміння, здатність та майстерність. Коли студенти досягають цього рівня, вони здатні створювати свої власні варіанти прояву навичок та вчити інших |

**Рекомендовані дієслова для формулювання результатів навчання у  
психомоторній (діяльнісній) сфері**

|   |   |
|---|---|
| Імітація (Imitation)                    | <i>копіювати, наслідувати, повторювати, дотримуватися, спостерігати, ідентифікувати, впізнавати, імітувати, відтворювати, пробувати</i>             |
| Відтворення маніпуляцій (Manipulation)  | <i>відтворювати, будувати, виконувати, впроваджувати</i>  |
| Досягнення точності (Develop Precision) | <i>демонструвати, завершувати, показувати, калібрувати, контролювати, вдосконалювати, практикувати, відпрацьовувати</i>                             |
| Поєднання (Articulation)                | <i>конструювати, вирішувати, координувати, комбінувати, інтегрувати, адаптувати, розробляти, формулювати, модифікувати, вдосконалювати, навчати</i> |
| Натуралізація (Naturalization)          | <i>проектувати, виокремлювати, управляти, винаходити, керувати проектом</i>   |

**Матриця відповідності дескрипторів підприємницької компетентності  
та методів навчання й засобів оцінювання**

| Дескриптори підприємницької компетентності   | Доцільні методи навчання і засоби оцінювання  |
|--|---|
| Критичність мислення / формулювання суджень (аргументація, рефлексія, оцінювання)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Написання есе із фокусом на пред'явленні та розвитку аргументації, рефлексивної оцінки)</li> <li>• Критичний аналіз ситуації</li> <li>• Критична оцінка вивченої літератури</li> <li>• Ведення рефлексивного щоденника</li> <li>• Підготовка повідомлення / виступу із фокусом на проблемі та способах її вирішення)</li> <li>• Підготовка / написання статті</li> <li>• Складання коментарів до статті, книги, монографії тощо</li> </ul> |
| Демонстрація знань в певній сфері / розуміння проблем і тенденцій (переказ, опис, перерахування, розпізнавання, виклад)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Написання есе із фокусом на відтворенні інформації</li> <li>• Заповнення опитувальників</li> <li>• Виконання тестів навчальних досягнень</li> </ul>  |
| Здатність до продуктивної комунікації / вербальної, невербальної, письмової, усної, групової (навички аргументації, захисту власної точки зору; спроможність вести переговори, захищати презентації, брати інтерв'ю) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Участь в дискусіях (дебатах)</li> <li>• Участь в рольових іграх</li> <li>• Підготовка письмової презентації (есе, звіту, ведення рефлексивного щоденника).</li> <li>• Участь в публічному захисті презентації</li> <li>• Спостереження прояву реальних бізнес-навичок</li> </ul>   |
| Розробка / створення об'єкту (проектування, візуалізація, винахід)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Створення портфоліо</li> <li>• Підготовка презентації</li> <li>• Перфоменс</li> <li>• Участь в групових проектах</li> <li>• Участь у конкурсах</li> <li>• Оцінка якості виконання об'єкту</li> </ul>   |
| Здатність до рішення проблем / планування (визначення або постановка проблеми; збір і аналіз даних, їх інтерпретація; планування експерименту; застосування теорії та інформації в практичній діяльності)            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Аналіз ситуації / випадку</li> <li>• Групова робота (колективне обговорення виділеної проблеми і пошук шляхів її вирішення)</li> <li>• Обговорення та рефлексія в групі проблеми на основі власного досвіду</li> <li>• Виконання тестів здібностей</li> <li>• Підготовка індивідуального проекту для розв'язання реальної проблеми</li> </ul>  |
| Управління / розвиток, самоуправління і саморозвиток (навички індивідуальної та кооперативної роботи і самооцінки; діагностична здатність; відповідальність; тайм-менеджмент)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Заключення і виконання контрактів, в яких студенти формулюють проблему, проектують і виконують роботу, оцінюють свої досягнення на підставі незалежних критеріїв</li> <li>• Створення портфоліо</li> <li>• Самооцінка автобіографії</li> <li>• Ведення рефлексивних щоденників</li> </ul>  |

**Матриця формування підприємницької компетентності кейс-методом**

| <b>Дескриптори підприємницької компетентності</b> | <b>Опис дескрипторів</b>   | <b>Сутність впливу кейс-методу на формування підприємницької компетентності</b>         |
|---|--|---|
| Здатність до системного мислення                  | Здатність до цілісного сприйняття об'єктів в їх структурно-функціональній вираженості              | Всебічне осмислення ситуації, її системний аналіз                                       |
| Здатність до проблемного мислення                 | Здатність бачити і формулювати проблеми  | Пошук проблеми та виділення її основних характеристик                                   |
| Здатність до прийняття рішень                     | Уміння формувати та реалізовувати модель конкретних дій  | Зіставлення й оцінка переваг і недоліків різних ситуацій                                |
| Здатність до навчання                             | Здатність до пошуку нових знань, оволодіння вміннями і навичками самоорганізації власного навчання | Постійний пошук нової інформації в процесі аналізу ситуації                             |
| Готовність працювати з інформацією                | Готовність шукати інформацію, проводити її аналіз, переводити її з однієї форми подання в іншу     | Постійний пошук, виділення, класифікація, групування, аналіз і представлення інформації |
| Готовність до змін на основі гнучкості мислення   | Бажання і здатність швидко орієнтуватися в ситуації, що змінилася, адаптуватися до нових умов      | Напрацювання поведінки в постійно мінливих ситуаціях                                    |
| Ділова орієнтація                                 | Установка на продуктивну діяльність по досягненню практичного результату                           | Постійний пошук відповіді щодо практичного результату в ситуації                        |

**Фрагмент оціночної таблиці сформованості майбутнього  
компетентного фахівця сфери торгівлі та обслуговування**

| <b>Риси портрету підприємця / компетентність, що їх забезпечує /класифікація компетентності за TUNING</b>         | <b>Профілі компетентності</b>  | <b>Дескриптори компетентності</b>   | <b>Бальна оцінка сформованості</b> |
|---|--|---|------------------------------------|
| Поінформованість / інформаційна / інструментальна   | Пошук інформації   | Готовність шукати інформацію з різних джерел  | 5                                  |
|   | Застосування інформації  | Навички аналізу інформації  | 5                                  |
|   | Перекодування інформації, переклад з однієї форми подання в іншу         | Навички управління інформацією, в т. ч. на основі комп'ютерних знань                    | 10                                 |
| <b>Всього:</b>  | <b>XXXXXXXXXXXXX</b>   | <b>XXXXXXXXXXXXX</b>  | <b>20</b>                          |
| Залученість в групи і робочі контакти; талант переконання і встановлення зв'язків комунікативна / інструментальна | Вербальна і невербальна комунікація                                      | Навички аргументації й захисту власної точки зору                                       | 5                                  |
|   | Письмова і усна комунікація  | Готовність захищати власну презентацію; лінгвістичні навички рідною й іноземними мовами | 5                                  |
|   | Індивідуальна і колективна комунікація                                   | Спроможність вести переговори і брати інтерв'ю  | 5                                  |
| <b>Всього:</b>  | <b>XXXXXXXXXXXXX</b>   | <b>XXXXXXXXXXXXX</b>  | <b>15</b>                          |
| Цілеспрямованість, схильність до планування і спостереження / організаційна / системна                            | Цілепокладання   | Навички тайм-менеджменту  | 2                                  |
|   | Планування ресурсів, в тому числі часу                                   | Діагностична здатність  | 2                                  |
|   | Планування послідовності робіт   | Розуміння частин як складової єдиного цілого  | 2                                  |
|   | Дотримання термінів  | Відповідальність  | 2                                  |
|   | Систематичність роботи   | Розуміння і готовність діяти системно; вміння вибудовувати стратегію                    | 2                                  |
| <b>Всього:</b>  | <b>XXXXXXXXXXXXX</b>   | <b>XXXXXXXXXXXXX</b>  | <b>10</b>                          |
| Пошук можливостей та ініціативність, орієнтація на ефективність / підприємницька / системна                       | Досвід перетворення ідей в особисту, соціальну або професійну діяльність | Навички визначення цінності та вартості, досвід вирішення проблем                       | 10                                 |
|   | Реакція на можливості  | Ініціативність, активність, сміливість  | 10                                 |
|   | Потяг до пошуку  | Системність, стратегічність і креативність мислення                                     | 10                                 |
| <b>Всього:</b>  | <b>XXXXXXXXXXXXX</b>   | <b>XXXXXXXXXXXXX</b>  | <b>30</b>                          |
| Готовність до ризику, незалежність і самовпевненість / здатність до рефлексії / міжособистісна                    | Емоційна рефлексія   | Культура вираження почуттів і формування стосунків                                      | 5                                  |
|   | Змістова рефлексія   | Ділова орієнтація   | 5                                  |
| <b>Всього:</b>  | <b>XXXXXXXXXXXXX</b>   | <b>XXXXXXXXXXXXX</b>  | <b>15</b>                          |
| <b>ЗАГАЛОМ:</b>   | <b>-</b>   | <b>-</b>  | <b>90</b>                          |

**Матриця задачних формулювань для деяких компетентностей**

| <b>Компетентності</b>                 | <b>Профілі компетентностей</b>   | <b>Приклади задачних формулювань</b>   |
|---------------------------------------|----------------------------------|--|
| <i>Інформаційна</i>                   | Планування інформаційного пошуку | Відсутню інформацію знайдіть в джерелах:<br>1. ....<br>2. .... і т.д.  |
|                                       | Первинна обробка інформації      | Знайдіть в тексті висновок про ... і кілька аргументів на його підтримку. Прочитайте текст і дайте відповідь на питання:<br>1) Який висновок робить автор про ...?<br>2) Які аргументи автор наводить? |
|                                       | Отримання вторинної інформації   | Уважно прочитайте текст. Запишіть, які є підстави для висновків про те, що ....<br>Стисло (1-2 речення) поясніть свою відповідь по кожній з підстав.   |
|                                       | Аналіз інформації                | Систематизувати добуту інформацію про ...<br>Обґрунтовувати зроблені висновки.<br>Підтвердити висновки власною аргументацією   |
| <i>Комунікативна</i>                  | Усна комунікація                 | Розкажіть про ... Складіть виступ на тему .....<br>Підготуйте план виступу, приділивши особливу увагу логічним зв'язкам між окремими частинами ...   |
|                                       | Письмова комунікація             |  |
|                                       | Продуктивна комунікація (Вплив)  | Знайдіть аргументи, щоб залучити однокурсника до виступу з усною презентацією на тему ...  |
|                                       | Публічний виступ                 | Підготуйте презентацію на тему ...<br>Зробіть повідомлення. Визначте жанр свого виступу  |
| <i>Компетентність рішення проблем</i> | Цілепокладання                   | Прочитайте уважно текст опису технології ... Виділіть проблему і визначте можливі варіанти її вирішення  |
|                                       | Планування діяльності            | Перегляньте джерела інформації, Internet включно. Складіть план дій по вирішенню проблеми  |
|                                       | Організація діяльності           | Оцініть ресурсне забезпечення дій щодо вирішення проблеми. Виберіть технологію, якою скористаєтеся особисто Ви. Організуйте діяльність   |
|                                       | Рішення проблеми                 | Отримайте результат діяльності. Проаналізуйте рівень вирішення проблеми. Оцініть ефективність використаного підходу  |



**Приклад єдиної шкали оцінювання інформаційної компетентності**

| <b>Бали</b> | <b>Критерії</b>   |  |  |  |
|-------------|---|--|--|--|
|             | <b>Зміст і повнота виконання завдання</b>   | <b>Організація тексту</b>  | <b>Мовне оформлення</b>  | <b>Орфографія і пунктуація</b>   |
| 3           | Впорався із завданням. Добув інформацію. Систематизував її. Обробив згідно із завданням                               | Вичерпно виклав результати обробки Інформації. Правильно використовував засоби передачі логічного зв'язку між частинами тексту. Точно вибрав його формат   | Продемонстрував знання проблеми. Допустив невелику кількість лінгвістичних помилок, які не порушують розуміння рішення завдання  | Не зробив жодної орфографічної або пунктуаційної помилки. Наявні неточності в тексті відповіді не заважають його розумінню       |
| 2           | Впорався із завданням. Є окремі незначні неточності в передачі та систематизації інформації                           | В основному логічно виклав результати обробки інформації. Допустив окремі неточності в розподілі тексту, використанні засобів логічного зв'язку та виборі формату тексту   | В цілому ефективно і правильно з урахуванням норм мови використав достатній обсяг лексики. Допустив граматичні помилки, які не заважають розумінню тексту рішення завдання   | Допустив кілька орфографічних і / або пунктуаційних помилок, які не заважають розуміння тексту рішення завдання                  |
| 1           | Завдання виконано не повністю, є недоліки в передачі та систематизації інформації                                     | Не зовсім логічно викладає результати обробки інформації. Розподіл тексту відповіді непослідовний або взагалі відсутній. Є помилки у використанні засобів передачі логічного зв'язку між окремими частинами тексту. Є помилки з вибором формату тексту | Використав обмежений запас слів, не завжди дотримуючись норм мови. В роботі або часто зустрічаються граматичні помилки елементарного рівня, або помилки нечисленні, проте серйозні, що ускладнюють розуміння тексту рішення завдання | Припустився численних орфографічних і пунктуаційних помилок. Деякі з яких можуть привести до нерозуміння тексту рішення завдання |
| 0           | Завдання не виконане. Відповідь не містить опису результатів діяльності студента з пошуку і систематизації інформації | Відсутня логіка у викладі результатів обробки інформації. Не використані засоби передачі логічного зв'язку між частинами тексту. Формат тексту не витриманий   | Для виконання завдання не використовував свій лексичний запас. В тексті відповіді не дотримувалася граматичних правил  | Не дотримувалася правил орфографії та пунктуації   |

**Приклад специфічної шкали оцінювання інформаційної компетентності**

| № з / п студента | Зміст завдання                |                             |                             |                          |                 | Організація тексту                          |                              |                 |                 | Мовне оформлення      | Орфографія, пунктуація |
|------------------|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--------------------------|-----------------|---|------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------------|------------------------|
|                  | кількість використаних джерел | загальні характеристики ... | відмінні характеристики ... | пояснення причини відмін | підсумковий бал | логічність і послідовність тексту відповіді | обсяг / формат висловлювання | розподіл тексту | підсумковий бал | критерії єдиної шкали | критерії єдиної шкали  |
| 1.               |                               |                             |                             |                          |                 |   |                              |                 |                 |                       |                        |
| :                |                               |                             |                             |                          |                 |   |                              |                 |                 |                       |                        |
| n                |                               |                             |                             |                          |                 |   |                              |                 |                 |                       |                        |

**Приклад специфічної шкали оцінювання результатів навчання за виконанням конкретного компетентісно-орієнтованого завдання**

| П.І.Б. студента               |  | Зміст завдання  |   |  |                 | Організація тексту                          |  |                 |                 | Мовне оформлення      | Орфографія, пунктуація | Загальний підсумковий бал |
|-------------------------------|--|---|---|--|-----------------|---|--|-----------------|-----------------|-----------------------|------------------------|---------------------------|
| Кількість використаних джерел |  | в тексті відповіді присутня характеристика причин ... | в тексті відповіді подані рекомендації щодо усунення причин ... | в тексті відповіді запропоновані запобіжні заходи щодо ... | підсумковий бал | логічність і послідовність тексту відповіді | відповідність обсягу і формату модельної відповіді | розподіл тексту | підсумковий бал | критерії єдиної шкали | критерії єдиної шкали  |                           |
| 1.                            |  |   |   |  |                 |   |  |                 |                 |                       |                        |                           |
| :                             |  |   |   |  |                 |   |  |                 |                 |                       |                        |                           |
| n                             |  |   |   |  |                 |   |  |                 |                 |                       |                        |                           |

## ***Вимоги до складання і оцінювання есе***

### **Орієнтовні вимоги до написання есе**

Есе (з фр. «Essai» – спроба, проба, нарис; від лат. «Exagium» зважування) – прозовий твір невеликого обсягу і вільної композиції, що має на увазі враження і міркування автора з конкретного приводу чи предмету.

- Есе повинно бути написане одним автором українською мовою, бути оригінальною роботою, зрозуміло і логічно написаною в академічному стилі.
- Обсяг: 1000-2000 слів.

При написанні есе слід звернути увагу на такі моменти:

- .....
- ..... тощо.

Критерії оцінювання (від 0 до 4 балів):

- Структура.
- Ясність та логічність викладу
- Аргументація позиції автора.
- Новизна та оригінальність позиції автора.
- Стиль.
- Грамотність.
- Дотримання вимог оформлення.
- Використані джерела.

### **Орієнтовні вимоги до оформлення есе**

**Навчальний заклад:**

**Факультет:**

**Спеціальність:**

**Рік навчання:**

***Назва есе***

**Ім'я та прізвище автора:**

**E-mail:**

**Моб. тел.:**

*Назва есе*

**Текст есе**

**Орієнтовна форма Бланка для внесення відповідей  
(критерії та шкала оцінювання есе)**

| Максимальна кількість балів  | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 | Мінімальна кількість балів   |
|--|---|---|---|---|---|--|
| <b>СТРУКТУРА</b>   |   |   |   |   |   |  |
| Есе відповідає темі  |   |   |   |   |   | Есе не відповідає темі   |
| Тема глибоко розкрита  |   |   |   |   |   | Тема розкрита поверхово  |
| <b>ЯСНІСТЬ ТА ЛОГІЧНІСТЬ ВИКЛАДУ</b>                               |   |   |   |   |   |  |
| Думки викладені чітко, ясно, зрозуміло                             |   |   |   |   |   | Не всі думки з тексту сприймаються однозначно та є зрозумілими       |
| Хід думок логічний   |   |   |   |   |   | Текст складається з розрізнених думок                                |
| <b>АРГУМЕНТАЦІЯ ПОЗИЦІЇ АВТОРА</b>                                 |   |   |   |   |   |  |
| Аргументи логічно структуровані                                    |   |   |   |   |   | Аргументи в тексті розкидані, непослідовні                           |
| Факти представлені точно   |   |   |   |   |   | В тексті багато сумнівних або неточних фактів                        |
| Чіткий критичний аналіз ключових понять (Концепцій)                |   |   |   |   |   | Недостатнє використання ключових понять                              |
| <b>НОВИЗНА ТА ОРИГІНАЛЬНІСТЬ ПОЗИЦІЇ АВТОРА</b>                    |   |   |   |   |   |  |
| Чітко виділена оригінальність позиції автора                       |   |   |   |   |   | Позиція автора не є оригінальною                                     |
| В роботі простежується творчий підхід автора                       |   |   |   |   |   | Робота виконана на основі репродуктивного методу                     |
| <b>СТИЛЬ</b>   |   |   |   |   |   |  |
| Акуратне написання тексту  |   |   |   |   |   | Незграбне написання тексту   |
| Концентрований текст   |   |   |   |   |   | В тексті присутні зайві повторення                                   |
| <b>ГРАМОТНІСТЬ</b>   |   |   |   |   |   |  |
| Речення є граматично правильними                                   |   |   |   |   |   | Багато граматичних помилок   |
| Відсутні орфографічні помилки                                      |   |   |   |   |   | Присутні орфографічні помилки  |
| Ефективне використання схем / таблиць для підтвердження аргументів |   |   |   |   |   | Неефективне використання схем / Таблиць для підтвердження аргументів |
| <b>ДОТРИМАННЯ ВИМОГ ОФОРМЛЕННЯ</b>                                 |   |   |   |   |   |  |
| Робота оформлена чітко й добре                                     |   |   |   |   |   | Робота неохайна і важко читається                                    |
| Робота має розумний обсяг  |   |   |   |   |   | Занадто довга / коротка робота                                       |
| <b>ВИКОРИСТАНІ ДЖЕРЕЛА</b>   |   |   |   |   |   |  |
| Адекватне використання джерел                                      |   |   |   |   |   | Плагіат  |

**Сума балів** \_\_\_\_\_

## Вимоги до складання і оцінювання портфоліо

### Структурні елементи портфоліо

|                              | «Портфоліо документів»   | «Портфоліо робіт»  | «Портфоліо відгуків»  |
|------------------------------|--|--|---|
| <b>Склад</b>                 | <i>Сертифіковані індивідуальні освітні досягнення</i>  | <i>Колекція робіт і результатів студента, яка демонструє його зусилля, прогрес і досягнення в різних сферах</i>  | <i>Тексти висновків, рецензій, відгуків, резюме, есе, рекомендаційних листів, самоописів і самоаналізу</i>  |
| <b>Переваги даного типу</b>  | Підсумкова бальна оцінка робить портфоліо цього типу дієвим механізмом визначення освітнього рейтингу студента   | Портфоліо цього типу створює уявлення про динаміку навчальної та творчої активності студента, спрямованість його інтересів, характер допрофільної підготовки | Цей тип створює можливість включити механізми самооцінки студента, що підвищує ступінь його усвідомленості про процеси, пов'язані з навчанням, вибором професії та кваліфікації |
| <b>Обмеження даного типу</b> | Портфоліо цього типу створює уявлення про результати, але не описує процес індивідуального розвитку; не характеризує різноманітність творчої активності, навчального стилю, інтересів тощо | Якісна оцінка портфоліо доповнює результати підсумкової атестації, але не може увійти до освітнього рейтингу студента в як сумарна складова                  | Складність формалізації та обліку зібраної інформації   |

### Орієнтовний зміст портфоліо будь-якого типу

| Дескриптори підприємницької компетентності   | Оцінка в часі   |                |             |                |              |           |
|--|-----------------|----------------|-------------|----------------|--------------|-----------|
|  | початковий стан | через 0,5 року | через 1 рік | через 1,5 роки | через 2 роки | через ... |
| Здатність до системного й креативного мислення   |                 |                |             |                |              |           |
| Здатність до самостійних дій в умовах невизначеності   |                 |                |             |                |              |           |
| Здатність самостійно і ефективно вирішувати проблеми   |                 |                |             |                |              |           |
| Готовність до позитивної взаємодії та співпраці  |                 |                |             |                |              |           |
| Готовність діяти в умовах ризику   |                 |                |             |                |              |           |
| Готовність до прояву відповідальності  |                 |                |             |                |              |           |
| Прагнення творчої самореалізації   |                 |                |             |                |              |           |
| Стійке прагнення успіху  |                 |                |             |                |              |           |
| Стійке прагнення до самовдосконалення (самопізнання, самоконтролю, самооцінки, саморегуляції й саморозвитку) |                 |                |             |                |              |           |

## Орієнтовні вимоги до оформлення портфоліо

Навчальний заклад:

Факультет:

*Портфоліо робіт (навчальна дисципліна «...»)*

Спеціальність:

Курс, група:

Рік навчання:

Ім'я та прізвище автора:

E-mail:

Моб. тел.:

*Зміст*

Тексти робіт в розрізі тем (розділів) дисципліни

## *Вимоги до складання і оцінювання проекту*

### Типова структура письмового звіту за результатами проекту

| № з/п | Питання   |
|-------|---|
| 1.    | Я вибрав цю тему, тому, що ...  |
| 2.    | Метою мого проекту є ...  |
| 3.    | Під час виконання проекту збір інформації проводився ... (вказати, де і як)       |
| 4.    | В процесі виконання проекту виникли проблеми, які вимагали такого рішення, як ... |
| 5.    | Дані проблеми вирішувалися ... (вказати час, місце, способи)                      |
| 6.    | У процесі проектної діяльності були отримані такі результати ...                  |
| 7.    | У той же час при виконанні проекту не вдалося ...                                 |
| 8.    | Причинами невдач є ...  |
| 9.    | Якщо заново розпочати роботу над проектом, то ...                                 |
| 10.   | Участь в проекті особисто мені дала ...   |
| 11.   | Проектна діяльність сприяла розвитку мене як фахівця ...                          |

### Розподіл компетентностей за рівнями складності проекту

| Компетентності                                    | Дескриптори компетентностей за рівнями складності проекту   |   |  |
|---|---|---|--|
|   | базовий рівень складності   | просунутий рівень складності  | вищий рівень складності  |
| Здатність формулювати проблему                    | 1.1 Формулювати проблему за результатами вивчення ситуації  | 1.1 Виділяти проблему з безлічі проблем<br>1.2 Розглядати проблему з різних точок зору<br>1.3 Формулювати проблему з певної точки зору  | 1.1 З кількох проблем вибирати головну<br>1.2 Доводити вибір головної проблеми   |
| Навички цілепокладання                            | 2.1 Формулювати мету діяльності в залежності від заданого результату<br><br>2.2 Змінювати мету діяльності в процесі вирішення проблеми                                | 2.1 Встановлювати обґрунтований взаємозв'язок всіх цілей<br>2.2 Конкретизувати мету з урахуванням засобів її досягнення<br>2.3 Вибирати головну мету<br>2.4 Розподіляти між учасниками проекту кошти для досягнення головної мети                       | 2.1 Ранжувати мету за термінами досягнення, масштабами передбачуваності результатів, кількістю учасників (персональна або групова)<br>2.2 Звужувати або розширювати цілі в залежності від ситуації |
| Здатність планувати                               | 3.1 Виходячи з мети, формулювати завдання діяльності  | 3.1 Планувати поетапне досягнення мети<br>3.2 На кожному етапі формулювати завдання і передбачувані результати<br>3.3 Планувати розподіл діяльності між учасниками проекту і ставити завдання кожному з них в залежності від передбачуваних результатів | 3.1 Здійснювати мережеве планування зі складною структурою етапів, термінів, виконавців, розподілом завдань і передбачуваних результатів<br>3.2 Здійснювати мережеве планування в графічній формі  |
| Здатність до рефлексій та потяг до самореалізації | 4.1 Аналізувати результати з урахуванням їх практичної значущості й відповідності меті<br><br>4.2 Аналізувати особисті можливості щодо реалізації поставлених завдань | 4.1 Аналізувати результати на основі їх соціальної значущості та ступеня досягнення мети<br>4.2 Рефлексія результатів вирішення проблеми  | 4.1 Аналізувати результати за оптимальністю всіх витрат  |

### Система дій учасників проекту на різних його етапах

| Етапи проектної діяльності та їх зміст  | Сутність діяльності викладача  | Сутність діяльності студентів   |
|---|--|---|
| <i>Підготовка до проекту (проблематизація): розробка проектного завдання</i>        | –  | –   |
| Вибір теми проекту  | Відбирає актуальні теми і пропонує їх студентам  | Самостійно розглядають запропоновані теми й після індивідуального коригування приймають рішення про участь  |
|   | Мотивує студентів до спільного вибору теми   | Розглядають запропоновані теми спільно з викладачем і первинно групуються на основі спільності інтересів  |
|   | Організовує обговорення запропонованих тем   | Розглядають обрану тему в групі на основі спільності інтересів  |
| Виділення підтем проекту  | Попередньо розчленовує тему і пропонує студентам   | Індивідуальне обдумування вичленованих підтем   |
|   | Організовує обговорення вичленованих підтем  | Спільне обговорення вичленованих підтем   |
|   | Організовує студентів в творчі групи на основі спільності інтересів до підтеми і можливих видів діяльності | Розподіляють ролі у творчій групі   |
| <i>Організація учасників проекту (Цілепокладання): формулювання цілей і завдань</i> | –  | –   |
| Підготовка до дослідницької діяльності  | Попередньо розробляє можливі цілі та завдання по кожній запропонованій темі                                | Самостійна розробка цілей і завдань. Їх обговорення в творчих групах в присутності викладача  |
| Визначення форм вираження підсумків проектної діяльності                            | Організовує обговорення форм вираження підсумків проектної діяльності                                      | Спільне обговорення в творчих групах форм вираження підсумків проектної діяльності  |
| Виконання проекту   | Координує роботу творчих груп  | Створення та реалізація проекту на основі дослідницької діяльності  |
|   | Мотивує і консультує учасників проекту   |   |
| Презентація проекту   | Координує роботу творчих груп  | Доповідь про виконану роботу. Оформлення результатів відповідно до прийнятих на попередньому етапі рішень і правил. Представлення результатів широкій публіці |
|   | Мотивує і консультує учасників проекту   |   |
|   | Організовує експертизу проекту компетентними особами   |   |
| <i>Підведення підсумків проектної діяльності: рефлексія</i>                         | Оцінює власну діяльність з педагогічного керівництва проектом  | Складання письмового звіту. Групова рефлексія результатів   |



### Орієнтовна шкала оцінювання студентських проектів

| № з /п | Критерії оцінювання  | Шкала оцінок   |   |  |  |
|--------|--|--|---|--|--|
|        |  | 2 («Погано»)   | 3 («Задовільно»)  | 4 («Добре»)  | 5 («Відмінно»)   |
| 1      | 2  | 3  | 4   | 5  | 6  |
| 1.     | Зв'язок з програмою навчальної дисципліни та навчальним планом | Виконання проекту і рішення проблеми не пов'язане з програмою навчальної дисципліни та навчальним планом   | Виконання проекту і рішення проблеми базується на категоріальному апараті навчальної дисципліни; його реалізація можлива за виключно за рахунок позааудиторної роботи студента                                  | Виконання проекту і рішення проблеми є результатом вивчення навчальної дисципліни; його реалізація можлива в контексті аудиторної роботи студента  | Виконання проекту і рішення проблеми є результатом вивчення навчальної дисципліни; його реалізація може бути інтегрована в навчальний процес   |
| 2.     | Формулювання проблеми  | Вказані причини роботи над проектом  | Вказані причини зміни ситуації, що провокує проблему і є основою проекту  | Студентом самостійно сформульована проблема  | Самостійне формулювання проблеми студентом є результатом аналізу ним ситуації; вказані суб'єкти, зацікавлені у вирішенні проблеми  |
| 3.     | Зміст проекту  | При викладі матеріалу проекту в логічній послідовності допущені помилки. Відсутні результати самостійного дослідження. Цілі проекту нечіткі й не пов'язані з програмою навчальної дисципліни і навчальним планом | Матеріал проекту викладений логічно. Простежується самостійність в дослідженні. Діяльність студентів зведена до знаходження, опису та узагальнення інформації. Творчий підхід мінімальний. Цілі проекту нечіткі | Матеріал викладений логічно. В дослідженні продемонстрована повна самостійність, здатність вирішувати проблеми й робити висновки. Діяльність студентів базується на аналізі інформації. Цілі проекту узгоджуються з програмою навчальної дисципліни та навчальним планом | Матеріал викладений логічно і зручний для сприйняття. В наявності повна самостійність в дослідженні. Цілі проекту узгоджуються з програмою навчальної дисципліни та навчальним планом. Створення та реалізація проекту сприяють формуванню компетентного фахівця |

*Закінчення таблиці*

| 1  | 2   | 3  | 4  | 5   | 6   |
|----|---|--|--|---|---|
| 4. | Цілепокладання  | Продemonстровано розуміння цілей проекту. Дії по створенню і реалізації проекту мають хронологічну послідовність. Описаний результат | Самостійно сформульовані цілі та завдання проекту. Дана характеристика кінцевого продукту. Продemonстрований контроль за дотриманням послідовності в створенні та реалізації проекту | Продemonстровано ефективність самостійно сформульованих цілей і завдань у вирішенні проблеми. Доведено зовнішню потребу в продукті проекту. Присутня оцінка проміжних результатів | Запропоновано стратегію досягнення цілей проекту. Проведено аналіз необхідних ресурсів. Розроблено прогноз наслідків появи та використання кінцевого продукту |
| 5. | Оригінальність  | Проект виконаний на основі мінімального набору матеріалів та ідей за обмеженої кількості джерел інформації                           | Проект виконаний на основі колекції матеріалів та ідей з різних джерел інформації  | Проект виконаний на основі авторських ідей, доповнених добіркою матеріалів з різних джерел інформації   | Проект виконаний на основі оригінальних авторських ідей, доповнених матеріалом за результатами дослідження і аналізу широкого спектра першоджерел             |
| 6. | Робота в групі  | Ролі між учасниками проекту не були чітко розподілені, діяльність здійснювалася хаотично   | Ролі між учасниками проекту були чітко розподілені, але без урахування рівномірності навантаження  | Ролі між учасниками проекту були чітко розподілені, з урахуванням рівномірності навантаження. Деякі члени групи проявляли більше ініціативи                                       | Ролі між учасниками проекту були чітко розподілені. Роботу над проектом в рівній мірі здійснювали всі члени групи, проявляючи відповідну ініціативу           |
| 7. | Значимість проекту для формування компетентного фахівця | Компоненти створення і реалізації проекту не забезпечили формування компетентного фахівця  | Компоненти створення і реалізації проекту забезпечили формування компетентного фахівця без достатнього рівня деталізації   | Компоненти створення і реалізації проекту використовувалися недостатньо ефективно у формуванні компетентного фахівця  | Компоненти створення і реалізації проекту використовувалися ефективно у формуванні компетентного фахівця  |

## Бланк-ключ оцінювання проекту

### 1. Оцінювання результатів навчання «Демонстрація осмислення проблеми і формулювання мети й завдань проекту»

#### *1.1 Проблема*

|   |         |
|---|---------|
| Розуміє проблему                                | 1 бал   |
| Пояснює вибір проблеми                          | 2 бали  |
| Вказує на протиріччя на основі аналізу ситуації | 3 бали  |
| Вказує на причини існування проблеми            | 4 бали  |
| Формулює проблему, здійснює аналіз її причин    | 5 балів |

#### *1.2 Цілепокладання*

|  |         |
|--|---------|
| Формулює і розуміє мету                        | 1 бал   |
| Формулює завдання, які відповідають меті       | 2 бали  |
| Пропонує спосіб переконатися в досягненні мети | 3 бали  |
| Пропонує способи вирішення проблеми            | 4 бали  |
| Пропонує стратегію діяльності                  | 5 балів |

#### *1.3 Планування*

|  |         |
|--|---------|
| Здатний зробити повідомлення про роботу над проектом | 1 бал   |
| Здатний визначити послідовність дій                  | 2 бали  |
| Здатний запропонувати кроки і вказати на ресурси     | 3 бали  |
| Здатний обґрунтувати ресурси                         | 4 бали  |
| Здатний спланувати поточний контроль                 | 5 балів |

#### *1.4 Оцінка результату проектування*

|   |         |
|---|---------|
| Спроможний порівняти продукт з нормативом                     | 1 бал   |
| Спроможний зробити висновок про відповідність продукту задуму | 2 бали  |
| Спроможний запропонувати критерії для оцінки продукту         | 3 бали  |
| Спроможний оцінити продукт відповідно до критеріїв            | 4 бали  |
| Спроможний запропонувати систему критеріїв                    | 5 балів |

#### *1.5 Значення отриманих результатів*

|   |         |
|---|---------|
| Описує очікуваний продукт                                   | 1 бал   |
| Розповідає, як буде використовуватись продукт               | 2 бали  |
| Обґрунтовує вибір споживачів і галузі використання продукту | 3 бали  |
| Дає рекомендації по використанню продукту                   | 4 бали  |
| Планує просування або вказує на межі застосування продукту  | 5 балів |

Максимальна кількість балів - 25

## 2. Оцінювання результатів навчання «Робота з інформацією»

### 2.1 Пошук інформації

|  |         |
|--|---------|
| Задає питання в процесі роботи                               | 1 бал   |
| Вказує на прогалини в наявності інформації по проблемі       | 2 бали  |
| Називає види доцільних в роботі джерел                       | 3 бали  |
| Виділяє питання для порівняння інформації з декількох джерел | 4 бали  |
| Аналізує інформацію з різних джерел                          | 5 балів |

### 2.2 Обробка інформації

|  |         |
|--|---------|
| Висуває аргументи                                | 1 бал   |
| Робить висновки на підставі наведених аргументів | 2 бали  |
| Робить висновки на основі критичного аналізу     | 3 бали  |
| Наводить приклади, що підтверджують висновок     | 4 бали  |
| Підтверджує висновки власною аргументацією       | 5 балів |

Максимальна кількість балів - 10

## 3. Оцінювання результатів навчання «Навички оформлення роботи»

|   |         |
|---|---------|
| Не дотримується вимог до оформлення                                 | 1 бал   |
| Неточно дотримання вимог до оформлення                              | 2 бали  |
| Дотримується вимог до оформлення, заданих зразком                   | 3 бали  |
| В оформленні використовує допоміжну графіку                         | 4 бали  |
| Викладає тему зі складною структурою, використовує допоміжні засоби | 5 балів |

Максимальна кількість балів - 5

## 4. Оцінювання результатів навчання «Здатність до комунікації»

### 4.1 Усна комунікація

|   |         |
|---|---------|
| Мова не відповідає лінгвістичним стандартам   | 1 бал   |
| Мова відповідає лінгвістичним стандартам, в процесі промови звертається до тексту   | 2 бали  |
| Здатний підготувати план виступу, дотримуватися регламенту виступу                  | 3 бали  |
| В промові використовує запропоновані невербальні засоби або наочні матеріали        | 4 бали  |
| В промові використовує самостійно підібрані невербальні засоби або наочні матеріали | 5 балів |

### 4.2 Продуктивна комунікація

|  |         |
|--|---------|
| На питання дає односкладові відповіді  | 1 бал   |
| На питання дає розгорнуту відповідь  | 2 бали  |
| За потреби наводить додаткову інформацію   | 3 бали  |
| За потреби здійснює пояснення  | 4 бали  |
| За потреби апелює до даних, авторитету або досвіду, наводить додаткові аргументи | 5 балів |

#### 4.3 Володіння рефлексією

|                                       |         |
|---------------------------------------|---------|
| Висловлює враження від роботи         | 1 бал   |
| Вказує на сильні сторони роботи       | 2 бали  |
| Вказує на слабкі сторони роботи       | 3 бали  |
| Вказує на причини успіхів і невдач    | 4 бали  |
| Пропонує способи запобігання невдачам | 5 балів |

Максимальна кількість балів - 15

#### 5. Оцінювання результатів навчання «Здатність до самостійності в роботі над проектом»

|   |         |
|---|---------|
| Самостійно не впорався з роботою, технологічна послідовність роботи була порушена, допущені значні відхилення, робота має незавершений вигляд | 1 бал   |
| Самостійно не впорався з роботою, технологічна послідовність роботи частково порушена, в роботі допущені значні відхилення від вихідних умов  | 2 бали  |
| Робота виконана не в заданий час, проте самостійно, хоча й з порушенням Технологічної послідовності   | 3 бали  |
| Робота виконана в заданий час, самостійно, з дотриманням технологічної послідовності, але допущені незначні відхилення від вихідних умов      | 4 бали  |
| Робота виконана в заданий час, самостійно, з дотриманням технологічної послідовності, якісно і творчо   | 5 балів |

Максимальна кількість балів - 5

#### 6. Оцінювання результатів навчання «Дизайн. Оригінальність представлення результатів»

Максимальна кількість балів - 5

Підсумкова оцінка за проект \_\_\_\_\_

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20 \_\_\_\_ р.

\_\_\_\_\_ ( П.І.Б викладача )

## Орієнтовні критерії оцінювання дослідних проектів

| Рекомендовані складові оцінки проекту                     | Рекомендовані критерії для оцінювання проекту   |
|---|---|
| Постановка проблеми та її обґрунтованість                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>актуальність, теоретична і практична значущість теми дослідження;</li> <li>формулювання проблеми дослідження;</li> <li>коректність постановки цілей і завдань дослідження, їх відповідність заявленій темі та змісту роботи</li> </ul>   |
| Якість проведення теоретичного дослідження                | <ul style="list-style-type: none"> <li>науково-теоретичний рівень, повнота і глибина теоретичного дослідження (кількість використаних джерел, в т.ч. на іноземних мовах; якість критичного аналізу публікацій, їх релевантність розглянутій проблемі);</li> <li>наявність елементів наукової новизни (самостійної наукової творчості)</li> </ul>  |
| Проведення емпіричного дослідження                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>самостійність і якість емпіричного дослідження;</li> <li>достовірність використаних джерел інформації;</li> <li>повнота представлених даних для вирішення поставлених завдань (охоплення зовнішнього і внутрішнього середовища);</li> <li>самостійність вибору і обґрунтованість застосування моделей / методів кількісного і якісного аналізу, оцінки / розрахунків в ході дослідження</li> </ul> |
| Результати виконання дослідницького проекту               | <ul style="list-style-type: none"> <li>достовірність і новизна отриманих результатів дослідження;</li> <li>самостійність, обґрунтованість і логічність висновків;</li> <li>повнота рішення поставлених завдань;</li> <li>самостійність і глибина дослідження в цілому;</li> <li>грамотність і логічність письмового викладу</li> </ul>  |
| Презентація результатів роботи над дослідницьким проектом | <ul style="list-style-type: none"> <li>ясність, логічність, професіоналізм викладу результатів роботи над проектом;</li> <li>наочність і структурованість матеріалу презентації;</li> <li>вміння коректно відповідати на питання, використовувати професійну лексику і понятійно-категоріальний апарат</li> </ul>   |

## Орієнтовні критерії оцінювання прикладних проектів

| Рекомендовані складові оцінки проекту                  | Рекомендовані критерії для оцінювання проекту  |
|--|--|
| Постановка проблеми та її обґрунтованість              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• суспільна значущість і актуальність проблеми;</li> <li>• відповідність теми, мети і завдань проекту;</li> <li>• розумність масштабу роботи</li> </ul>   |
| Зміст проекту / проектної розробки                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• логічність, взаємозв'язок і послідовність представлених етапів проекту;</li> <li>• адекватність запропонованих заходів щодо вирішення поставлених завдань;</li> <li>• коректність вибраних методів роботи;</li> <li>• чіткість визначення цільової групи та обґрунтованість її участі у реалізації проекту;</li> <li>• відповідність теоретичної, емпіричної та проектної частин, їх зв'язок з практикою і обраним видом професійної діяльності;</li> <li>• дотримання заявлених часових меж при реалізації проекту;</li> <li>• самостійність і активність учасників проекту</li> </ul> |
| Результати виконання прикладного проекту               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• відповідність очікувань від проекту, планованого результату отриманому продукту;</li> <li>• ступінь вирішення заявленої проблеми;</li> <li>• зміна якості життя цільової групи;</li> <li>• перспективи розвитку проекту після його завершення;</li> <li>• можливість тиражування проекту</li> </ul>   |
| Презентація результатів роботи над прикладним проектом | <ul style="list-style-type: none"> <li>• наочність і структурованість матеріалу презентації;</li> <li>• ясність, логічність, професіоналізм у поданні результатів;</li> <li>• компетентність в застосуванні професійної лексики та понятійно-категоріального апарату</li> </ul>  |
| Відповіді на питання за результатами презентації       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ступінь володіння темою;</li> <li>• аргументованість поглядів учасників проекту;</li> <li>• чіткість і лаконічність відповідей на питання членів журі та присутніх на захисті</li> </ul>  |

## ***Приклади компетентнісно-орієнтованих завдань***

### **Приклад структури і оформлення компетентнісно-орієнтованого завдання з дисципліни «Основи підприємництва»**

**Стимул (ситуація):** з метою з'ясування ситуації щодо просування туристичного продукту Вам пропонується ознайомитися з результатами оцінювання територій за різними факторами.

#### ***Результати оцінювання територій***

| Фактори вибору території                                       | Питома вага фактора | Результати оцінювання території за факторами, балів (5 – найбільший, 1 – найменший) |             |             |
|--|---------------------|---|-------------|-------------|
|  |                     | Територія А   | Територія В | Територія С |
| Наявність ресурсів за мотивами туризму                         | 0,3                 | 5   | 3           | 5           |
| Рівень розвитку соціально-економічної інфраструктури території | 0,2                 | 4   | 4           | 4           |
| Рівень життя населення на даній території                      | 0,1                 | 4   | 4           | 3           |
| Рівень криміногенності території                               | 0,15                | 4   | 5           | 3           |
| Транспортна доступність території                              | 0,25                | 3   | 5           | 5           |
| Сукупна оцінка території                                       | 1,0                 |   |             |             |

**Задачне формулювання:** скласти ієрархію (від кращого до найгіршого) територій з урахуванням сукупної оцінки кожної та інтенсивності конкуренції за умови, якщо сукупну пропозицію туристичного продукту на території А забезпечують 9 туристичних фірм, на території В – 12, на території С – 17.

#### **Таблиця відповідей:**

| № з / п | Територія | Підстави (сукупна оцінка території, інтенсивність конкуренції) |
|---------|-----------|--|
| 1.      |           |  |
| 2.      |           |  |
| 3.      |           |  |



**Джерело інформації:** порівняння територій здійснювати на основі зважених оцінок та коефіцієнту інтенсивності конкуренції, який розраховується за формулою:

$$I = \frac{1}{n},$$

де  $I$  – інтенсивність конкуренції;

$n$  – кількість конкурентів на ринку.

### Критерії оцінювання:

|   |        |
|---|--------|
| Розрахунки для визначення підстави ранжування територій зроблені                                    | 3 бали |
| Ієрархія територій побудована   | 2 бали |
| Помилки в розрахунках, що призвели до неправильного визначення рангу кожної окремо взятої території | -1 бал |

Максимальний бал: 5.

### Модельна відповідь:

| № з / п | Територія   | Підстави (сукупна оцінка території, інтенсивність конкуренції) |
|---------|-------------|--|
| 1.      | Територія С | Сукупна оцінка – 4,3; інтенсивність конкуренції – 0,059        |
| 2.      | Територія В | Сукупна оцінка – 4,1; інтенсивність конкуренції – 0,083        |
| 3.      | Територія А | Сукупна оцінка – 4,05; інтенсивність конкуренції – 0,111       |

**Приклад**  
**стимулу і задачного формулювання**  
**для розробки компетентісно-орієнтованого завдання з дисципліни**  
**«Основи підприємництва»**  
(для спеціальності 242 «Туризм» (спеціалізація «Туризм»))

**Стимул (ситуація):** після закінчення ХТЕІ КНТЕУ Ви плануєте стати фізичною особою-підприємцем і мати власний туристичний бізнес.

**Задачне формулювання:** з метою започаткування власної туристичної діяльності на підприємницьких засадах Вам пропонується

- 1) скласти перелік унікальних подій, свят і заходів, які привертають увагу до Харківщини і роблять її привабливою для туристів.

**Таблиця відповідей:**

| № з / п | Унікальні події, свята, заходи на Харківщині | Потенційно можливі в перспективі унікальні події, свята, заходи на Харківщині |
|---------|--|---|
| 1.      |  |   |
| 2.      |  |   |
| .....   |  |   |
| n.      |  |   |

- 2) З урахуванням складеного переліку унікальних подій, свят і заходів на Харківщині визначити цільовий ринок споживачів туристичних послуг.

**Таблиця відповідей:**

| № з / п | Критерій вибору цільових споживачів        | Характеристика цільових споживачів |
|---------|--|------------------------------------|
| 1.      | Тип туристичної послуги                    |                                    |
| 2.      | Демографічні параметри цільових споживачів |                                    |
| 3.      | Соціальні параметри цільових споживачів    |                                    |
| 4.      | Психологічні параметри цільових споживачів |                                    |
| 5.      | Географічні параметри цільових споживачів  |                                    |

- 3) Визначити місткість цільового ринку з метою реалізації на ньому послуги «Бабуся і дідусь на вихідні» (послуга з організації відпочинку і оздоровлення дітей) на основі таких даних: чисельність населення у

запланованому сегменті ринку сягає 0,2 млн. осіб; доходи на 1 сім'ю в цьому сегменті складають в середньому 1,56 грн. на рік; представниками сегменту 15% коштів витрачається на організацію відпочинку, з них 60% – на організацію відпочинку дітей, з яких 36% – на оздоровлення і відпочинок дітей без зміни кліматичних умов, в т.ч. 52% – на оздоровлення і відпочинок дітей поза межами сім'ї в регіоні проживання.

- 4) Обґрунтувати доцільність створення фірми по наданню туристичних послуг на основі розрахунку точки беззбитковості бізнесу за таких умов: початкові витрати по створенню фірми – 50 тис. грн.; експлуатаційні витрати, пов'язані з відкриттям фірми – 20 тис. грн.; експлуатаційні витрати, пов'язані з наданням послуг – 3,5 млн. грн. на 1 рік; прямі витрати на обслуговування одного туриста: 300 грн. в день; доходи від основної діяльності (середня вартість однієї путівки строком на 5 днів) – 5000 грн.; податки, обов'язкові платежі та збори враховані при визначенні вартості путівки. У випадку прийняття на основі розрахунків позитивного рішення скласти план дій з реєстрації та відкриття бізнесу.

**Таблиця відповідей:**

| № з / п | Заходи | Терміни виконання |
|---------|--------|-------------------|
| 1.      |        |                   |
| 2.      |        |                   |
| 3.      |        |                   |
| .....   |        |                   |
| п.      |        |                   |

**Приклад**  
**стимулу і задачного формулювання**  
**для розробки компетентісно-орієнтованого завдання з дисципліни**  
**«Основи підприємництва»**  
**(для спеціальності 241 «Готельно-ресторанна справа»)**

**Стимул (ситуація):** після закінчення ХТЕІ КНТЕУ Ви плануєте стати фізичною особою-підприємцем і мати власний готельно-ресторанний бізнес.

**Задачне формулювання:** з метою започаткування власної діяльності з надання готельно-ресторанних послуг Вам пропонується

- 1) скласти перелік виключних або унікальних характеристик Харківщини, які роблять її привабливою для туристів.

**Таблиця відповідей:**

| № з / п | Виключні або унікальні характеристики Харківщини | Пояснення думки студента |
|---------|--|--------------------------|
| 1.      |  |                          |
| 2.      |  |                          |
| .....   |  |                          |
| п.      |  |                          |

- 2) Підготувати Картку обстеження конкурентів, що працюють в одному із вибраним Вами напрямку бізнесу із тим самим цільовим сегментом споживачів готельних послуг. Розробити критерії оцінювання конкурентів. Оцінити конкурентів за критеріями.

**Таблиця відповідей (Картка обстеження конкурентів):**

| Критерії оцінювання:              |  |  |  | Конкуренти: |   |       |   |
|-----------------------------------|--|--|--|-------------|---|-------|---|
|                                   |  |  |  | 1           | 2 | ..... | N |
| Показники діяльності конкурентів: |  |  |  |             |   |       |   |
|                                   |  |  |  |             |   |       |   |
|                                   |  |  |  |             |   |       |   |
|                                   |  |  |  |             |   |       |   |
|                                   |  |  |  |             |   |       |   |
|                                   |  |  |  |             |   |       |   |
|                                   |  |  |  |             |   |       |   |
|                                   |  |  |  |             |   |       |   |

3) На початок Вашої діяльності в готелі було 100 місць; його номерний фонд складали:

- одномісні номери вищої категорії – 10;
- одномісні номери першої категорії – 20;
- одномісні номери другої категорії – 20;
- двомісні номери першої категорії – 20;
- двомісні номери другої категорії – 30.

Ціна місця за добу: одномісного (вища категорія) – 840 грн.; одномісного (перша категорія) – 620 грн.; одномісного (друга категорія) – 460 грн.; двомісного (перша категорія) – 1050 грн.; двомісного (друга категорія) – 975 грн. Ви плануєте провести реконструкцію та перепланування окремих номерів і підсобних приміщень, що у майбутньому періоді дозволить ввести в експлуатацію додатково 25 номерів, в т.ч. одномісних першої категорії – 10, одномісних другої категорії – 5; двомісних другої категорії – 10. Вартість реконструкції складає 1,954 млн. грн. Обґрунтувати прийняття рішення щодо доцільності проведення реконструкції.

4) Визначити доцільність надання послуг перукарні в готелі за таких умов: постійні витрати перукарні складають 150 тис. грн.; змінні витрати – 30 грн. за одиницю послуги; середня ціна перукарської послуги – 75 грн. Протягом року готель відвідують 3 тис. клієнтів, яких потенційно можуть цікавити послуги перукарні.

5) З урахуванням інформації про конкурентів, можливості проведення реконструкції та надання послуг перукарні в готелі обґрунтувати прийняття рішення стосовно започаткування надання готельних послуг.

**Приклад**  
**стимулу і задачного формулювання**  
**для розробки компетентнісно-орієнтованого завдання з дисципліни**  
**«Основи підприємництва»**  
(для спеціальності 076 «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність»  
(спеціалізація «Товарознавство та комерційна логістика»))

**Стимул (ситуація):** після закінчення ХТЕІ КНТЕУ Ви плануєте стати фізичною особою-підприємцем і мати власний роздрібно-торговельний бізнес.

**Задачне формулювання:** з метою напрацювання підприємницького досвіду необхідно розв'язати проблеми із організацією постачання та роздрібною реалізацією лакофарбових виробів за умови, якщо відповідно до договору постачання в першому кварталі поточного року ТОВ «Ресурс» мало завезти 50 банок білої глянсової алкідної емалі ПФ-115 вагою 0,9 кг за оптовою ціною 25,6 грн. за банку та 35 банок глянсового панельного акрилового лаку ТМ «Махіта» місткістю 0,9 л за оптовою ціною 56,2 грн. за банку; фактично було поставлено 40 банок емалі та 30 банок лаку. Для прийняття рішення Вам пропонується

- 1) проаналізувати ефективність виконання договору та прийняти відповідне господарське рішення.
- 2) Визначити, чи є еластичним попит на панельний акриловий лак, якщо при зниженні роздрібної ціни з 87,3 грн. за банку до 76,4 грн. за банку за рахунок зміни постачальника лаку попит на нього (за відсутності впливу інших факторів) збільшився у півтори рази.
- 3) Виходячи із споживних властивостей алкідної емалі, запропонувати заходи з активізації її продажу в зимовий період, доречні та реально можливі в магазині «Господар» з торговою площею 100 м<sup>2</sup>.

**Таблиця відповідей:**

| № з / п | Споживні властивості алкідної емалі | Заходи з активізації продажу емалі |
|---------|-------------------------------------|------------------------------------|
| 1.      |                                     |                                    |
| 2.      |                                     |                                    |
| .....   |                                     |                                    |
| n.      |                                     |                                    |

4) Визначити чинники безпечності лакофарбових виробів.

**Таблиця відповідей:**

| № з / п | Вид лакофарбових виробів | Чинники безпечності з поясненнями |
|---------|--------------------------|-----------------------------------|
| 1.      |                          |                                   |
| 2.      |                          |                                   |
| .....   |                          |                                   |
| n.      |                          |                                   |

**Приклад**  
**стимулу і задачного формулювання**  
**для розробки компетентнісно-орієнтованого завдання з дисципліни**  
**«Основи підприємництва»**  
(для спеціальності 076 «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність»  
(спеціалізація «Митна справа»))

**Стимул (ситуація):** після закінчення ХТЕІ КНТЕУ Ви плануєте стати фізичною особою-підприємцем і мати власний роздрібно-торговельний бізнес.

**Задачне формулювання:** з метою напрацювання підприємницького досвіду необхідно розв'язати проблеми із організацією постачання від місцевих та іноземних виробників та подальшою роздрібною реалізацією у власному магазині «Жіночий світ» взуття і одягу. Вам пропонується

- 1) дати відповідні вказівки щодо документального оформлення приймання партії суконь літніх виробництва ПП «Елегант» (м. Чернігів) у випадку, коли в податковій накладній не зазначений код товару згідно з УКТ ЗЕД (при цьому в кількості та якості товару розбіжності не виявлені). Рішення викласти у формі листа до зав. секцією «Одяг» і обґрунтувати на підставі місця знаходження виробника.
- 2) Для секції «Взуття» розробити перелік обов'язкових і рекомендованих послуг.

**Таблиця відповідей:**

| № з / п                      | Вид послуги | Характеристика послуги з поясненнями |
|------------------------------|-------------|--------------------------------------|
| <b>Обов'язкові послуги</b>   |             |                                      |
| 1.                           |             |                                      |
| 2.                           |             |                                      |
| .....                        |             |                                      |
| п.                           |             |                                      |
| <b>Рекомендовані послуги</b> |             |                                      |
| 1.                           |             |                                      |
| 2.                           |             |                                      |
| .....                        |             |                                      |
| п.                           |             |                                      |



- 3) На підставі відповідних розрахунків прийняти обґрунтоване рішення про можливість внесення змін в договір постачання жіночого взуття демісезонного асортименту з метою переходу на прямі зв'язки за умови, якщо потреба магазину «Жіночий світ» в товарі на плановий рік становить 1200 од.; мінімально допустима частота завезення товару – 4 рази на місяць; мінімальна норма відвантаження – 100 од. Рішення оформити як інформацію для постачальника.
- 4) На підставі коефіцієнту еластичності скласти прогноз попиту на рік, якщо відомо, що за статистичною інформацією в минулому році доходи в розрахунку на душу населення в регіоні зросли з 2950 до 3100 грн.; реалізація взуття на душу населення збільшилася з 650 до 800 грн.; протягом року, прогноз на який розробляється, очікується ріст доходів населення на 6%; в регіоні мешкає 350 тис. осіб, з яких жінки складають 54 %; Ваша частка регіонального ринку взуття – 1,5 %.

**ДЛЯ НОТАТОК**

Навчальне видання

Майковська Вікторія Ігорівна

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ  
ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ  
ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ**

Навчально-методичний посібник