



**The Academy of Management
and Administration in Opole**

**EDUCATION DURING
PANDEMIC CRISIS :
PROBLEMS AND PROSPECTS**

Opole 2020

The Academy of Management and Administration in Opole

**EDUCATION DURING A PANDEMIC CRISIS:
PROBLEMS AND PROSPECTS**

**EDUKACJA W CZASIE KRYZYSU
PANDEMICZNEGO: PROBLEMY
I PERSPEKTYWY**

Monograph

*Edited by Tetyana Nestorenko
and Tadeusz Pokusa*

Opole 2020

ISBN 978 – 83 – 66567 – 08 – 5

Education during a pandemic crisis: problems and prospects. *Monograph.* Eds. Tetyana Nestorenko & Tadeusz Pokusa. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2020; ISBN 978-83-66567-08-5; pp.296, illus., tabs., bibls.

Editorial Office:

The Academy of Management and Administration in Opole
45-085 Poland, Opole, 18 Niedziałkowskiego str.
tel. 77 402-19-00/01
E-mail: info@poczta.wszia.opole.pl

Reviewers

Marian Duczmal, DrSc, Professor (Poland)
Nadiya Dubrovina, PhD., Associate Professor (Slovakia)
Yuliia Ilina, PhD., Associate Professor (Ukraine)

Editorial Board

Wojciech Duczmal, Stanislav Filip (Slovakia), Józef Kaczmarek,
Tetyana Nestorenko (Ukraine), Iryna Ostopolets (Ukraine), Tadeusz Pokusa,
Jadwiga Ratajczak, Olena Shenderuk (Ukraine), Sławomir Śliwa

Publishing House:

The Academy of Management and Administration in Opole
45-085 Poland, Opole, 18 Niedziałkowskiego str.
tel. 77 402-19-00/01

Authors are full responsible for content of the materials.

© Authors of articles, 2020
© Publishing House WSZiA, 2020

TABLE OF CONTENTS

Preface	6
Part 1. Organization and management of education during a pandemic crisis	8
1.1. Changing the educational paradigm under the influence of the crisis.....	8
1.2. Organization of managerial activity of the head of a general secondary education institution in terms of a pandemic crisis.....	13
1.3. Organization of innovation policy in the field of professional training of public servants at occupational health in a pandemic crisis.....	17
1.4. Features of the organization of the educational process in quarantine: positives and negatives.....	22
1.5. Problems of higher education in the pandemic crisis conditions and ways to solve them.....	28
1.6. Experience in organizing a distance form of educational process for interns at Odesa National Medical University.....	33
1.7. Current problems and prospects of education development in the condition of pandemic crisis.....	37
1.8. Organization of distance learning in a pandemic crisis.....	42
1.9. The processes and cases of mathematics education at Ukraine in the context of the coronavirus pandemic.....	48
1.10. The features of the organization of the educational process at the university with the use of distant technologies during the pandemic period.....	54
1.11. Professional formation for the implementation of national representation in public authorities as a condition for overcoming the pandemic crisis in Ukraine.....	59
1.12. Problems of financing education in the condition of a pandemic crisis.....	63
1.13. Prospects for the development of professional advanced education in the context of the pandemic crisis	68
1.14. Ensuring the quality of training and quality organization of labour protection in quarantine: a retrospective review.....	72
Part 2. Education of preschool and school age children during a pandemic crisis	77
2.1. Practical approaches to the study of local history and culture using Internet resources.....	77
2.2. Challenges teachers of English face while introducing online learning at secondary schools of Ukraine.....	82
2.3. Conceptual principles for promoting the health of youth.....	88
2.4. Distance learning opportunities for preschool children with special educational needs.....	93

2.5. Didactic accents of organization of the distance learning in conditions of pandemic processes.....	100
2.6. Types, means and forms of social and pedagogical support for children with special needs in general secondary education institutions.....	106
2.7. Cartoons as a factor in the emotional development of children with speech pathology.....	113
2.8. Development of teachers' professional competence in the context of the pandemic crisis.....	118
Part 3. Pandemic crisis as a challenge for the higher education system.....	124
3.1. Psychosocial aspects of maintaining health and ensuring the safety of teachers and students during the quarantine period.....	124
3.2. Tertiary education under pandemic: new highs or new lows?.....	130
3.3. Conceptual principles for promoting the health of youth.....	135
3.4. Readiness of a higher education institution teacher for distance education during COVID-19 pandemic.....	141
3.5. The problem of socialization of the younger generation in the information society during the pandemic crisis.....	145
3.6. Development of soft skills of students as future teachers in conditions of crisis in society.....	151
3.7. The role of digital technologies for construction of the educational process in the conditions of a pandemic crisis.....	157
3.8. Distance learning in higher education institutions in modern conditions: advantages, disadvantages, prospects.....	163
3.9. Online education of Ukrainian students in a pandemic crisis.....	170
3.10. Analysis of distance learning experience in colleges of Sumy region of Ukraine.....	175
3.11. Contents of components of professional self-development of higher education.....	181
3.12. Socialization of students at higher education institutions in the information society.....	188
3.13. Economic education in the transition to a knowledge society: crisis challenges and problems of overcoming them.....	192
3.14. Distance learning in universities during a pandemic crisis: problems and ways to solve them.....	198
Part 4. Experience of universities' functioning in the quarantine conditions.....	203
4.1. Smart-technologies as a component of quality improvement teaching of cultural disciplines.....	203
4.2. Pandemic cultural literacy: within and beyond collaboration	

and individualization.....	208
4.3. Opportunities for distance learning of students of musician specialities in higher educational institutions.....	213
4.4. Problems and prospects of student's progress monitoring under online study of biochemistry.....	219
4.5. Methodical support of organization of independent work of future teachers of musical art in the distance learning' conditions.....	223
4.6. Experience in the use of distance systems of environmental education for the training of qualified specialists.....	229
4.7. Resource provision in social work with vulnerable contingents in conditions of a pandemic crisis.....	237
4.8. Independence as an important part of professional training of students of musical specialties in distance learning.....	247
4.9. Organization of independent educational activity of applicants for higher education according the educational-professional program "Multimodal Transport and Logistics".....	252
4.10. Students' practice in training lawyers in a pandemic crisis.....	256
4.11. Increasing the digital competence of pedagogical workers in the conditions of distance learning.....	261
4.12. Implementing distance learning methods for medical students amid a pandemic crisis.....	265
4.13. Implementing blended learning for students with EdTech.....	270
4.14. The psychohygiene in special education.....	277
Annotation.....	283
About the authors.....	293

3.11. Contents of components of professional self-development of higher education

3.11. Зміст компонентів професійного саморозвитку здобувачів вищої освіти

Зміни, які ми спостерігаємо в сучасному соціокультурному житті суспільства, стрімкий потік науково-технічної революції, інформатизація відносин мають вплив на освіту і потребують реформування та перегляду змісту освіти, “адаптуючи” її до сучасних потреб і суспільства. Приєднання України до європейського освітнього середовища, інтеграція національної системи освіти у світовий науковий простір та орієнтація на європейські й світові стандарти привели до впровадження компетентнісного підходу в зміст сучасної освіти, сутність якого розкривається через поняття “компетентність” та “компетентність”.

Концепція компетентнісного підходу стала предметом вивчення багатьох відомих учених: В. Байденка, К. Безукладникова, Н. Валєєвої, Г. Гершунського, І. Зимньої, В. Кондратьєва, О. Хуторського та ін. На проблемі професійної підготовки фахівців акцентували свою увагу такі дослідники: І. Бех, Н. Бібік, І. Зязюн; концептуальні засади реалізації компетентнісного підходу висвітлено у працях Н. Нагорної, М. Нагач, А. Усачової; до тлумачення понять “компетенція” та “компетентність” зверталися Дж. Равен, В. Введенський, Н. Бібік.

Запорукою успіху наукових досліджень є необхідність постійного уточнення дефініцій, які в ньому вживаються, оскільки це викликано модернізацією сучасної освіти, стрімкими процесами, що відбуваються в науці. Тому ми звернулися до тлумачення, в першу чергу, понять “компетенція” і “компетентність”. Так, звернення до довідкової літератури виявило: у тлумачному словнику С. Ожегова компетенція визначається як “коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний; коло чіхось повноважень, прав” [5, с. 289]. Таке ж саме тлумачення компетенції подається в “Советском энциклопедическом словаре”: “Компетенція (від лат. *competere* – добиваюсь, відповідаю, підхожу), – коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; знання і досвід у певній галузі” [11, с. 613]. У “Новому тлумачному словнику української мови” слово “компетенція” трактується як “добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи” [4, с. 874].

У цьому контексті чітко видно об’єднуючу тенденцію: *знання*, які повинна мати людина; *коло питань*, у яких людина повинна бути обізнана; *досвід*, необхідний для успішного виконання робіт відповідно до встановлених прав, законів, статутів. Знання, коло питань, досвід подаються як узагальнені поняття, що не стосуються конкретної людини, не є її особистими характеристиками. Ці тлумачення чітко відображають когнітивний (знання) та регулятивний (авторитет, закон, статут) аспекти цього поняття.

Нам імпонує визначення А. Хуторського, який переконаний: “компетенція охоплює сукупність взаємозв’язаних якостей особистості (знань, умінь, способів діяльності, досвіду) і є відчуженою, наперед заданою соціальною вимогою (нормою) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері” [12, с. 141]. Виокремлюючи компетенції в загальному їхньому розумінні, без належності до будь-якої сфери діяльності, і стосовно сфери освіти, науковець визначає освітню компетенцію як “сукупність взаємозв’язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня по відношенню до певного кола об’єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особисто й соціально значущої продуктивної діяльності” [12, с. 152].

Досвід, який напрацьовано у сучасній науково-педагогічній літературі, дозволяє зробити висновок: можливість з’ясування сутності поняття “компетенція” зображає людину, яка має відповідну компетенцію, або установи, керівного органу, який має право вирішувати будь-які питання. Вирішальну роль відіграє тлумачення поняття “компетентність” на основі характеристик особистісних якостей, володіння компетентністю.

Так, С. Сисоева наголошувала, що англійське слово “*competence*”, яке вживається для позначення результатів навчання у документах Болонського процесу та у проекті

TUNING, перекладалося дослідниками на українську (а також і на російську) як два терміни – компетентність і компетенція. У Комплексі нормативних документів Міністерства освіти і науки (2007) слово “competences” було перекладено як компетенції. У законі “Про вищу освіту” (2014), як бачимо, для визначення результатів навчання використовується термін “компетентності”[9].

Зауважимо, що сьогодні прийняті до реалізації в Україні державні стандарти освіти, в яких термін “компетенція” використовується також для позначення інтегрованої характеристики якості випускника, є категорією результату освіти у вигляді досвіду чотирьох типів: досвіду пізнавальної діяльності, зафіксованого у формі знань; досвіду здійснення відомих способів діяльності у формі умінь діяти за зразком; досвіду творчої діяльності у формі умінь приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях; досвіду здійснення емоційно-ціннісних ставлень у формі особистісних орієнтацій.

Цілком очевидним є те, що ситуація навколо такого різнобічного тлумачення поняття виявилася настільки заплутаною, оскільки навіть Ю. Рашкевич акцентував: “глосарії різних важливих загальноєвропейських документів містять дещо відмінні визначення базових термінів”[8]. За таких умов, як писав експерт у своїй монографії, описуючи профілі програм, “ми взагалі відмовимося від використання терміна *компетентність* для описування процедур створення освітніх програм за умов наявності Національної рамки кваліфікацій” [8].

Більше того, Ю. Рашкевич зауважував, що у нормативних документах Республіки Польща як для опису рівнів освіти (дескрипторів), так і для опису обов’язкових (нормативних) результатів навчання для кожного сектору вищої освіти використовується лише термін “результати навчання” (*efekty kształcenia*), а термін “компетентність” пов’язується винятково із персональними та суспільними компетенціями (*kompetencje personalne i społeczne*) [8, с. 122].

Означені теоретичні константи дають можливість окреслити поняття “компетентність”, яке містить такі характеристики: ефективне використання здібностей, що дозволяє плідно здійснювати професійну діяльність згідно вимог робочого місця; володіння знаннями, уміннями і здібностями, необхідними для роботи за фахом за одночасної автономності й гнучкості в частині рішення професійних проблем; розвинена співпраця з колегами і професійним міжособистісним середовищем; інтегроване поєднання знань, здібностей та установок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному виробничому середовищі; здатність робити що-небудь добре, ефективно в широкому форматі контекстів із високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки; швидкою, гнучкою і адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища [1].

Оскільки тема нашої наукової розвідки стосується компетенції професійного саморозвитку, ми звернулися в першу чергу і до тлумачення сутності поняття “професійний саморозвиток”. Так, професійний саморозвиток визначають як свідому діяльність людини, спрямовану на повну реалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері, яку визначає її професія.

У педагогічній площині осмислено проблему професійного саморозвитку як окремої складової системи самостійної роботи майбутніх учителів на рівні з самовихованням, самоосвітою та самоактуалізацією, хоча низка науковців наголошують, що самовиховання, самоосвіта, самовдосконалення теж є засобами професійного саморозвитку. У цьому контексті, враховуючи результати проведеного теоретико-методологічного аналізу проблеми, визначаємо професійний саморозвиток майбутніх педагогів як свідому самопізнавальну та самопроектувальну діяльність учителя, спрямовану на вдосконалення своєї особистості, відповідно до вимог професії в освітньому середовищі закладу освіти, та самореалізацію себе як особистості в тій соціальній сфері діяльності, яка визначає майбутню професію.

Так, В. Сластьонін інтерпретував професійний саморозвиток як “процес інтеграції зовнішнього навчання та внутрішнього руху, особистісного розвитку” [10]. І. Шаршов

визначав професійний та творчий саморозвиток особистості студента “як творчий саморозвиток його особистості у навчальному процесі університету, що забезпечує подальшу творчу самореалізацію у професійній діяльності” [14].

Процес саморозвитку особистості та його результати визначаються двома факторами:

➤ здатністю особистості до діяльності “зі знанням справи”, тобто з якістю і рівнем його освіти;

➤ характером і ступенем утілення соціально-культурного досвіду в реаліях, з якими має справу суб'єкт діяльності [6].

Феномен “професійного саморозвитку педагога”, як підкреслює Л. Павленко, знаходиться в основі самореалізації творчого потенціалу вчителя. Розглядаючи процес саморозвитку, мотивацією якого є самобудова особистості, авторка [6, с. 106] вказує на взаємопов'язані форми вираження і реалізації особистості:

➤ самоствердження – можливість людини показати себе з найкращого боку та організація своєї діяльності таким чином, щоб в усій красі проявити свої якості, риси тощо;

➤ самовдосконалення – можливість особистісного росту людини, набуття та подальше вдосконалення тих рис і якостей особистості, наявність яких наближає її до ідеалу, а також оволодіння новими для особистості видами діяльності;

➤ самоактуалізація розуміється авторкою як вища форма саморозвитку, складовими якого є дві попередні форми, тобто мається на увазі спроможність особистості виявити в собі потенціал і використовувати його в житті для вдалого виконання свого призначення.

Аналіз наукового фонду дає підстави констатувати про те, що професійний саморозвиток як складне багатовимірне явище має складову структуру і включає в себе п'ять основних системоутворюючих елементів (творчий саморозвиток за В. Андрєєвим): самопізнання, творча самореалізація, самоуправління, самовдосконалення та творчий саморозвиток, що виступають як діяльності людини, яких потрібно цілеспрямовано навчати [7].

Вивчення теоретичного підґрунтя довело: не існує єдиної точки зору у виокремленні складової структури саморозвитку загалом, та немає і єдиної складової структури професійного саморозвитку зокрема. Натомість у нашій науковій розвідці пропонуємо досліджуване явище розкривати через: *самосвідомість*, що здійснюється через механізм самопізнання; *самовизначення* як умову формування життєвої позиції, що позитивно сприймається людиною; *самоврядування* як цілеспрямовану людську діяльність самоуправління; *самоосвіту*, що охоплює самонавчання та самоосвіту; *професійну самореалізацію*, яка є метою, умовою, результатом цілеспрямованого професійного саморозвитку студента.

Грунтуючись на виокремленій нами структурі професійного саморозвитку, а також на численних визначеннях професійного саморозвитку, ми визначаємо компетентність професійного саморозвитку як здатність та готовність людини до самореалізації у навчанні та професійній діяльності на основі самосвідомості, самовизначення, самоуправління і самовиховання.

Розробники проблеми професійного розвитку переконані, що компетентний підхід має величезну перевагу, оскільки передбачає розвиток особистості у векторах глобальних ризиків цивілізації – глобалізації соціальних проблем, що становлять небезпеку для всього людства. Зміст цього підходу зосереджується на сприйнятті ризиків не як фатальних непереможних проявів, а як закликів до конструктивної компетентності.

Компетентність професійного саморозвитку, як і будь-яка інша компетентність, має певну складову структуру. Визначаючи її зміст, ми зауважили, що низка вчених фіксують різні компоненти компетенції, тим самим уточнюючи, доповнюючи її конкретним змістом (компонентами), які більш точно відображають істотні характеристики компетенції.

Так, С. Цепляєва в складовій структурі професійного саморозвитку виокремила такі компоненти: мотиваційні (компетенції: бажання вдосконалити свої вміння, навички); пізнавально-активні (компетенції: здатність критично сприймати інформацію, здатність та

готовність до отримання нових знань); оцінно-рефлексивні (компетентності: вміння осмислювати результати діяльності, оцінювати себе та свої здібності, мотиви) [13].

Компетентність саморозвитку низка українських науковців трактує через певні складові. Так, когнітивна складова виступає системоутворювальною, оскільки йдеться про саморозвиток як особливий вид діяльності, що формує свідоме пріоритетно-ціннісне ставлення до майбутньої професії. Особистісна складова виконує формувальні функції. Основу її складають такі інтегральні характеристики, як самоактуалізація – вищий рівень мотивації, пов'язаний із процесами самореалізації, самоздійснення та самосприйняття; усвідомлення на рівні переконань, важливості самостійного здобуття, розширення і поглиблення знань про саморозвиток. Операційно-процесуальна складова пов'язана із удосконаленням умінь і навичок у сфері самопізнання, рефлексії, спрямованої на саморозвиток і власного впливу на цей процес [2].

Прагнучи створити на основі наукового доробку власну структуру, ми опиралися на традиційно виокремлені компоненти та можливості, включені в наше визначення компонентів компетенції професійного саморозвитку (КПС). У зв'язку з вищесказаним визначаємо: здатність студента до самореалізації та самоосвіти, самоусвідомлення, самовизначення, самоврядування є *когнітивно-діяльним* компонентом КПС; усвідомлення потреби в особистісному та професійному саморозвитку визначаємо як *мотиваційний компонент* КПС. Крім цих двох компонентів, складова структура КПС неможлива без ще одного компоненту – *рефлексивного*, який ґрунтується на змісті поняття "компетентність" та передбачає рефлексію усвідомленої діяльності. Отож, системоутворюючі елементи професійного саморозвитку та компоненти компетенції професійного саморозвитку взаємозалежні та взаємопов'язані.

Охарактеризуємо кожен із виокремлених нами компонентів компетенції професійного саморозвитку. Так, *мотиваційний компонент* КПС співвідноситься з мотивами професійного саморозвитку та способами їхнього задоволення, містить знання техніки постановки завдань професійного саморозвитку відповідно до особистих та колективних потреб у процесі активної навчально-професійної діяльності. Цілеспрямована зміна мотиваційно-сміслового компонента ставлення до професії – це набуття професійних знань, умінь і навичок, які впливають на емоційну впевненість у собі, можливості діяльності, наміри здобувачів та їхні мотиваційні установки, пов'язані з саморозвитком в сучасному інформаційному суспільстві. Таким чином, зміст мотиваційного компонента виражається через такі його показники, як когнітивна та професійна мотивація (навчання та навички), прагнення до саморозвитку (орієнтація на саморозвиток). Отже, позитивна мотивація забезпечує успішне оволодіння знаннями, вміннями та створює потенційну можливість для розвитку й саморозвитку здобувачів вищої освіти.

Розвиток *когнітивно-діяльного компонента* КПС тісно пов'язаний зі здатністю студента організувати свою навчальну та професійну діяльність. Цей компонент виражає здатність до набуття нових знань, умінь, навичок та вміння застосовувати їх на практиці, передбачає розвиток (як і інші компоненти) таких процесів, як самосвідомість, самопізнання, професійне самовизначення, самоуправління, професійна самореалізація, самоосвіта тощо. Зміст цього компонента передбачає виявлення проблем, що виникають у процесі навчальної та професійної діяльності, залучення наукового апарату для їхнього вирішення, робота з інформацією, здобутою з різних джерел, вивчення наукової літератури вітчизняних та зарубіжних авторів на дослідницьку тематику, використання інформаційних технологій тощо. Цей компонент помітно впливає на пізнавальні процеси та діяльність, визначає характер навчальної та професійної діяльності здобувача. Так, оволодіваючи будь-якою професійною діяльністю, пізнавальні здібності включаються до більш складної функціональної системи, яка взаємопов'язана зі структурою діяльності та знаннями, що визначають професійну компетентність будь-якого фахівця. Тому так необхідно у процесі професійної підготовки активно впливати на розвиток когнітивно-діяльних здібностей через цілеспрямоване засвоєння дій для отримання, опрацювання та застосування

професійних знань, умінь, навичок. За таких обставин поява інформаційного суспільства вимагає приведення вищої освіти у відповідність до його потреб, де об'єктивно підвищуються вимоги і до навчання, і запити стейкхолдерів (здатність особистості самостійно та постійно оновлювати професійні знання, тим самим підвищуючи професійну компетентність).

Досвід, який напрацьовано у сучасній науково-педагогічній літературі, дає підстави для висновку: одним із актуальних завдань професійної підготовки в умовах сьогодення є формування компетентності професійного саморозвитку, яка дозволяє зорієнтуватися у величезному потоці інформації, швидко реструктурувати власну діяльність, адекватно оцінювати свої сили та здібності, критично ставитися до себе, співвідносити свої сили із масштабом завдань та на основі нової інформації самостійно встановлювати нові цілі та завдання, визначати шляхи їхньої реалізації.

Третій виокремлений нами компонент КПС – *рефлексивний*, що є важливою складовою професійного саморозвитку здобувача. Цей компонент передбачає встановлення цілей, аналіз ситуації, самоконтроль та оцінку ефективності рішень (як власних, так і партнерів) на основі саморефлексії, прогнозування та планування можливих результатів та наслідків своїх дій, вміння помічати зміни в собі, використовувати механізми самокорекції. Про розвиток рефлексивного компоненту свідчать такі показники: об'єктивна оцінка результатів власної діяльності та однокласників, адекватна та об'єктивна самооцінка. Рефлексивний компонент передбачає відповідальність людини за свої дії, наполегливість у досягненні мети, впевненість у собі, схильність до самоаналізу та самовдосконалення, тобто усвідомлення себе, своїх здібностей, дій, цілей та мотивів своєї професійної поведінки, свого ставлення до себе та інших людей. Рефлексивна діяльність дозволяє здобувачеві усвідомити свою унікальність, індивідуальність, що стає зрозумілим завдяки аналізу його предметної діяльності та результатів. Таким чином, рефлексивна діяльність є рушійною силою здобувачів оцінювати та розуміти свої недоліки, щоб перейти до якісної самозміни та автоматизувати навички, необхідні для професійного саморозвитку.

Усі ці компоненти КПС – мотиваційні, когнітивно-діяльнісні, рефлексивні – тісно пов'язані та взаємозалежні, зміна одного з них має значний вплив на всю структуру компонента в цілому. Без наявності мотивації (мотиваційного компонента) для отримання професійно необхідних знань неможливо оволодіти та якісно засвоїти нові знання, вміння (когнітивно-діяльнісний компонент), а рефлексивна діяльність дозволяє здобувачам оцінити рівень існуючих та відсутніх ЗУН та встановити цілі й завдання для саморозвитку.

У сучасній педагогічній площині наголошується, що формування компетенції професійного саморозвитку можливе за умови активізації впровадження у практику ЗВО особистісно-орієнтованої освіти: коли рольове навчальне спілкування змінюється на особистісне, в якому домінують ситуації вибору, самопізнання, самовираження, самореалізації.

Так, В. Міляєва виокремлює такі ознаки освітнього простору у закладі вищої освіти, які можна розглядати як фактори впливу на процес і рівень сформованості компетентності саморозвитку здобувачів:

- визнання самоцінності кожного здобувача, домінування “мотивації успіху”;
- особистісно-орієнтований освітній процес;
- створення умов для самореалізації і самоствердження студентів, формування позитивного досвіду само регламентації через участь в органах студентського самоврядування та інших громадських організаціях;
- активне залучення до науково-дослідницької роботи вже з перших місяців навчання – така діяльність оптимізує присвоєння високого рівня саморегуляції, самопізнання та самовдосконалення здобувачів[3].

У такому контексті зауважимо, що активізація формування КПС можлива через поєднання різних видів діяльності здобувачів:

- занурення студентів у професійне та творче середовище через застосування методу тренінгів;
 - залучення до поступово ускладнюючих видів роботи та виконання різноманітного за змістом і типом професійно зорієнтованих завдань;
 - розвиток творчого мислення здобувачів у процесі виконання різних творчих та професійних завдань;
 - вивчення спеціально розробленого курсу “Основи професійного саморозвитку майбутніх педагогів”;
 - організація самостійної роботи здобувачів, яка враховує особисті переваги студентів, реалізуючи таким чином індивідуальний підхід до кожного студента [3].
- Результатами цілеспрямованого формування професійного саморозвитку, на думку В. Сластьоніна, є такі новоутворення (зміни) у здобувачів, як:
- оволодіння індивідуальним способом навчальної та професійної діяльності, що відбувається завдяки самооцінці та діагностиці здобувачами їхніх індивідуальних здібностей, можливостей (індивідуальних властивостей, якостей, психічних властивостей, особливостей пізнавальної діяльності, установок, орієнтацій тощо);
 - уміння осмислювати результати виконаних завдань, причини успіху та невдач, недоліки в навчанні, що дозволяє усвідомити особистісні й професійні бар’єри у навчальній та професійній діяльності;
 - здатність самостійно вибирати методи, інструменти, способи, необхідні для подолання виникаючих особистих та професійних бар’єрів у діяльності [10].
- Отже, теоретичні та прикладні константи дають можливість тлумачити формування компетентності професійного саморозвитку як складного результату освітнього процесу, що містить сукупність взаємопов’язаних компонентів, зміст яких служить визначенню провідних завдань у процесі формування компетентності, охоплюючи й актуальні навички професійного саморозвитку.

Література

1. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. №3. С. 23-30.
2. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі. О. Біла, Т. Гуменникова, Я. Кічук та ін.; Наук. ред., упорядкув. Н. Кічук; Півден. наук. центр АПН України. Ізмаїл. держ. гуманіт. ун-т. Ізмаїл, 2007. 235 с.
3. Міляєва В. Формування фахової компетентності державних службовців у системі підвищення кваліфікації: монографія. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка, 2011. 298 с.
4. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах). том 1, А–К / Укладачі: В. Яременко, О. Сліпушко. Київ, Вид-во “АКОНІТ”, 2006. 926 с.
5. Ожегов С. Словарь русского языка: 70000 слов / Под ред. Н. Ю. Шведовой. 3-е изд., испр. Москва: Русский язык, 1990. 917 с.
6. Павленко Л. Самореалізація творчого потенціалу вчителя в процесі формування національної еліти. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. праць / за ред. Л. Товажнянського, О. Романовського. Вип. 19 (23). Харків: НТУ “ХПІ”, 2008. 220 с.
7. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця: Монографія / За ред. В. Ковальчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 204 с.
8. Рашкевич Ю. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. с. 27.
9. Сисоєва С. Різниця понять. Чи постраждає зміст Закону? *Освіта*. № 26-27, 17-24 червня 2015 р.
10. Сластенин В. Педагогический процесс как система. Москва: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. 488 с.

11. Советский энциклопедический словарь. 3-е изд. Москва: Советская энциклопедия, 1984. 1600 с.
12. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Ученик в общеобразовательной школе*. Москва: ИОСО РАО, 2002. С. 135-157.
13. Цепляева С. Профессиональное саморазвитие студентов сельскохозяйственного вуза: авт. дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Москва, 2011. 22 с.
14. Шаршов И. Профессионально-творческое саморазвитие: методология, теория, практика. Москва; Тамбов, 2005.