

УДК 378.14.015.62

© Друганова О.М., Білик В.М., Ялліна В.Л., 2021

<http://orcid.org/0000-0002-5985-8293>

<http://orcid.org/0000-0002-9823-6956>

<https://orcid.org/0000-0001-9987-8021>

DOI 10.34142/23128046.2021.50.04

**О. М. Друганова
В. М. Білик
В. Л. Ялліна**

**ПЕРЕДУМОВИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО
ПІДХОДУ ДО ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ВИЩІЙ
ШКОЛІ (НА МАТЕРІАЛАХ ПЕРІОДИЧНИХ
ВИДАНЬ 80 – 90-Х РР. ХХ СТ.)**

Актуальність дослідження зумовлена недостатнім висвітленням передумов запровадження компетентнісного підходу в підготовку кваліфікованих спеціалістів у вітчизняній системі вищої освіти України. Метою публікації є аналіз теоретичних та практичних напрацювань вітчизняної науково-педагогічної громадськості щодо підготовки нової генерації компетентнісних фахівців, оприлюднених на сторінках періодичних видань 80 – 90-х рр. ХХ століття.

Установлено, що процеси, що відбувалися у системі вищої та спеціальної професійної освіти в Україні в середині 80-х – на початку 90-х років ХХ ст., сприяли пошуків інтересу вітчизняної педагогічної громадськості до пошуку шляхів вдосконалення підготовки фахівців, здатних кваліфіковано виконувати свої обов'язки після закінчення навчання в закладах вищої та спеціальної професійної підготовки. Напрацювання науковців, викладачів були оприлюднені на сторінках часописів, що видавалися у ті часи, зокрема в журналі «Вестник высшей школы». Серед них: критика діючих і розробка нових методологічних підходів, наукових моделей підготовки кваліфікованих спеціалістів; удосконалення змісту навчальних програм; збільшення обсягу активних методів, наукової роботи, що посилюють пізнавальну активність й пошукову діяльність студентів тощо.

Доведено, що передвісниками запровадження компетентнісного підходу всистему вищої освіти України, стали: незадоволення якістю підготовки майбутніх фахівців із різних галузей, що набуло особливої гостроти в середині 80-х – на початку 90-х рр. ХХ ст.; невтомний пошук та розробка нових методологічних спрямувань до вирішення проблеми підвищення якості вищої професійної освіти; ліквідація розриву між теоретичним та практичним аспектами підготовки фахівців; акцентування уваги на важливості зв'язку в освітній галузі та сфері праці.

Ключові слова: компетентнісний підхід, підготовка, кваліфіковані фахівці, передумови, періодичні видання.

Druhanova O. M., Bilyk V. M., Yallina V. L. Prerequisites for introduction of competence approach to training of specialists in domestic higher school (on periodic materials editions 80 - 90's. XX century). The relevance of the study is due to insufficient coverage of the background for the implementation of a competency-based approach into training of qualified specialists in the native system of higher education in Ukraine. The purpose of the publication is to analyze the theoretical and practical developments of the native scientific and pedagogical community on training a new generation of competent specialists, published in the periodicals of the 80's – 90's of the XXth century.

It has been established that the processes that took place in the system of higher and special professional education in Ukraine in the middle of 80's – early 90's of the XXth century helped to revive the interest of the native pedagogical community in searching ways to improve the training professionals capable of performing their duties after graduation from institutions of higher and special professional training. The achievements of scholars and teachers were published on the pages of chronicles published at that time, in particular in the journal "Bulletin of Higher Education". Among them there is review of existing methodological approaches and development of new ones, development of scientific models of training qualified specialists; improving the content of educational programs; increase in the volume of active methods, scientific work that enhances students' cognitive activity and search activity, etc.

It has been proved that the precursors of the implementation of the competency-based approach in the system of higher education of Ukraine were dissatisfaction with the quality of training future specialists in various fields, which became especially acute in the mid 80's - early 90's of the XXth century; tireless search and development of new methodological directions to solve the problem of improving the quality of higher professional education; bridging the gap between theoretical and practical aspects of training; emphasizing the importance of communication in education and work. We consider comparative analysis of the content, forms, methods of training specialists on the basis of a competency-based approach at different stages of development of the society as a promising topic of further research.

Keywords: *competency-based approach, training, qualified specialists, background, periodicals.*

Вступ. Прагнення України до інтеграції в європейський освітній простір, підвищення її ролі на ринку актуалізують проблему підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців, які володіють не тільки професійними знаннями й уміннями, а й здатні до постійного професійного саморозвитку й самовдосконалення, до досягнення високих

професійних стандартів тощо. Зазначимо, що однією з основ реалізації поставленого завдання є побудова освітнього процесу в закладах вищої й передвищої професійної освіти в Україні на основі компетентнісного підходу. Про це, зокрема, наголошується в Законі України «Про вищу освіту» (Zakon Ukrayiny, 2019)

Проведене дослідження дає змогу стверджувати, що компетентнісний підхід не є принципово новим для вітчизняної системи вищої школи. Про це, зокрема, зазначає В. Луговий, який наголошує, що, вища школа «завжди орієнтувалася на набуття узагальнених способів діяльності» (Luhovyi, 2009). Отже, вважаємо за необхідність звернутися до аналізу процесів, що відбувалися в системі вищої та спеціальної професійної освіти в Україні в середині 80-х – на початку 90-х років ХХ століття, що створили умови до запровадження компетентнісного підходу до підготовки висококваліфікованих фахівців.

На сьогодні проблема підготовки фахівців на засадах компетентнісного підходу є предметом уваги багатьох вітчизняних вчених – Ю. Бойчука, В. Луначека, О. Савченко та інших. Водночас питання, пов'язані з аналізом передумов, що сприяли упровадженню компетентнісного підходу у вітчизняну вищу школу, розглядалися переважно в контексті вивчення розвитку компетентнісного підходу в провідних країнах світу. Напрацюванням вітчизняної науково-педагогічної громадськості приділялася лише побічна увага.

Мета та завдання – визначити й проаналізувати передумови запровадження компетентнісного підходу до підготовки кваліфікованих фахівців у вітчизняній педагогічній думці й практиці вищої школи 80 – 90-х рр. ХХ століття.

Методи дослідження. У процесі написання статті використано загальнонаукові методи (аналіз, синтез, узагальнення тощо), що дозволило з'ясувати ступінь дослідженості проблеми; визначити чинники, що зумовили необхідність перегляду існуючих теоретичних підходів та практики підготовки фахівців у закладах вищої освіти 80-х – 90-х рр. ХХ ст., висвітлити погляди науково-викладацьких кадрів провідних вітчизняних інститутів й університетів на проблему якісної підготовки конкурентоспроможного професійного випускника, що знайшли відображення на сторінках періодичних видань обраного періоду.

Результати. Проведений науковий аналіз дає змогу стверджувати, що для вітчизняної вищої школи й педагогіки 80 – 90-х рр. ХХ ст. характерною особливістю став наполегливий пошук нових шляхів удосконалення підготовки фахівця, який повинен був «... володіти не тільки знаннями та

професійними вміннями, але і здатністю сприймати світ як єдине, складне ціле, що постійно розвивається» (Marchenko, 1989). У світлі державної освітньої політики, що проходила під гаслом «Перебудова й розвиток вищої школи», науково-педагогічною громадськістю – професорами, викладачами, ректорами та ін. – як першочергові були визначені проблеми «інтеграції освіти, виробництва й науки у процесі підготовки майбутнього фахівця»; удосконалення організації навчального процесу (зокрема, навчальних планів і програм), посилення ролі практичної підготовки тощо. Зазначимо, що проблеми удосконалення діючої системи підготовки випускника вищої школи, широко обговорювалися на сторінках всесоюзних та республіканських журналів того часу. Серед них «Вестник высшей школы», «Современная высшая школа» тощо, дописувачами яких були ректори й проректори українських університетів, зокрема Харківського, Київського університетів, професори й доценти Київського, Херсонського, Одеського інститутів різних типів і спрямувань – політехнічних, медичних, педагогічних тощо.

Аналіз вище названих часописів показав, що науковий інтерес педагогічної громадськості розгортався, передусім, навколо питань, пов'язаних із визначенням цілей підготовки майбутнього фахівця й розробки на цій основі нової моделі його підготовки. Дискусійного характеру серед професорів, доцентів та викладачів вітчизняних закладів вищої освіти набула й оцінка якості навчальних програм підготовки майбутнього фахівця. Так, стрижневим для обговорення стало питання: «Який зміст навчання є оптимальним, маючи на увазі вимогу фундаменталізації й професіоналізації підготовки» тощо (Vestnik vysshey shkoly, 1987). Шукаючи відповіді на нього, автори статті «Неперервна освіта та інженерна практика» А. Вербицький та В. Павловець основою для формування змісту навчальних планів та програм, вважали модель спеціаліста, яка визначала не обсяг навчального навантаження із певних дисциплін, а тип і форми професійної діяльності випускника, сутність інженерних функцій і задач, що він вирішує. Дописувачі підкреслювали, що найважливішим завданням підготовки спеціаліста є «формування комплексного інженерного мислення, тобто здатності враховувати не лише технічні, але й економічні, екологічні, соціально-психологічні та інші фактори діяльності, вміння обирати і реалізовувати на практиці найкращу в певних умовах технічну альтернативу, організовувати діяльність колективу як цілого, та роботу всіх його членів» (Verbickij, 1988). За задумкою дослідників, різні форми навчання (лекції, семінари) слід було б будувати так, щоб вони моделювали дійсні ситуації, з якими може зустрітися майбутній випускник вищого закладу в практичній

діяльності, а не проводились як звичайне виконання завдань за зразком чи шаблоном.

У переліку спроб відповісти на поставлене вище питання, привертає увагу й стаття кандидата технічних наук В. Васильєва «Знання та навички – в єдності», в якій було піддано критиці пануючий у ті часи «інформаційний підхід» до формування змісту освіти. Такий підхід в умовах інформаційного вибуху, як наголошував дописувач, призвів до «непомірного поширення описово-теоретичної частини та ігнорування задач»; «описова частина має переважну цінність, а стосовно задач діє принцип останку» (Vasiliev, 1990). Автор акцентувавши увагу на тому, що в ті часи суттєво зросла потреба у фахівцях, що вміють самостійно мислити, активно критикував тогочасну практику їх підготовки, що склалась у закладах вищої й професійної освіти, за якої вміння розв'язувати задачі було не обов'язковим. Самостійне мислення, як правильно підкреслив науковець, – це завжди виконання завдань на мислення. Зазначимо, що «ключ перебудови» навчального процесу В. Васильєв вбачав у поверненні в університети та інститути задач, як важливого компоненту змісту підготовки кваліфікованого фахівця. Задачі, як наголошував дописувач, мають стати «головним компонентом змісту освіти, а вміння їх розв'язувати – основною метою» (Vasiliev, 1990). На думку дослідника, найбільш необхідною та найбільш рухомою частиною курсу мусить бути задачник, змістове наповнення якого «народжується» у «замовника на підприємстві, на практиці, в реальному житті». Саме задачник, який прийшов із виробництва, здатний відобразити якісний бік замовлення на спеціаліста. Основним шляхом оптимізації змісту освіти, за переконанням науковця, повинно було стати «включення в нього актуальних та перспективних завдань сучасного виробництва як важливого компонента» (Vasiliev, 1990).

Проблемі застосування знань як головного завдання й способу підготовки кваліфікованих спеціалістів, була присвячена й стаття Л. Лебедевої «Використання знань як вид пізнавальної діяльності». Головними стратегічними цілями організації тактики залучення знань, як підкреслювала авторка, є формування теоретичного, а особливо інтуїтивного мислення, розвиток пошукових та творчих здібностей, уміння не просто засвоювати готові знання, а «відкривати» нові при розв'язанні проблемних задач (Lebedyeva, 1990). Саме знання, які здобуті через пошукову діяльність, підкреслював дописувач, мають здатність швидко актуалізуватися й знаходити застосування на практиці. А сам процес засвоєння нових знань під час розв'язання задач, розвиває здібності до самонавчання.

Педагогічною громадськістю обраного періоду було піддано критиці й тогочасну практику читання курсів фундаментальної підготовки фахівців, що відбувалася у відриві від нагальних потреб спеціалізації й виробництва. Однією з «найбільш яскравих та конструктивних» статей із цього питання, що були надруковані в часописі «Вестник высшей школы», за визначенням доцента Київського політехнічного інституту Г. Бахтіної, стала публікація І. Белова й К. Марквардта «З позиції майбутньої спеціальності» (№ 7 за 1985 р.). Зазначимо, що, на переконання самої Г. Бахтіної, «навчання повинно бути системним, ґрунтуватися на органічному взаємозв'язку фундаментальних, загальнотехнічних, економіко-організаційних та профілюючих курсів, а також виробництва» (Bakhtina, 1982).

Незадовільну оцінку з боку професорсько-викладацького складу закладів вищої та професійної освіти досліджуваного періоду отримав й «стан розробки» педагогічної теорії, результати й висновки якої дозволили б «...організувати природній перехід від навчальної діяльності традиційного типу через різні форми практичних занять, ситуаційних задач, виробничої практики, дипломного проектування, самостійної роботи до реальної професійної діяльності молодого спеціаліста» (Verbickij, 1988). На переконання дослідників, із переліку наукових підходів, що мала тогочасна педагогічна наука, «найбільш адекватним задачам інтеграції освіти, виробництва й науки», підготовці «професійно й соціально компетентного фахівця» став системно-контекстний підхід й розроблена на його основі концепція «знаково-контекстного навчання» А. Вербицького.

Зазначимо, що контекстне навчання визначалося як «навчання за допомогою усієї системи дидактичних форм, методів і засобів, на канву якого накладається засвоєння абстрактних знань» (Verbickij, 1988). Контекстне навчання, пояснювали вчені, «задає систему переходів від навчальної роботи академічного типу через форми квазіпрофесійної (ситуаційні задачі, імітаційні моделі, ділові ігри) до навчально-професійної (НІРС, виробнича практика), й від неї до реальної професійної діяльності». «Саме так для студента поступово окреслюється зміст праці фахівця. Студент рухається від найбільш абстрактних знакових систем, наявних, головним чином, у рамках окремо взятих навчальних дисциплін, до все більш конкретних предметних й міжпредметних моделей; в решті решт для нього стає природним перехід від навчання до праці», – наголошували В. Швець, О. Агапова, В. Захаренко та А. Вербицький (Shvets', 1987). На переконання дописувачів, у рамках контекстного навчання одночасно можуть вирішуватися «задачі двох ключових напрямів перебудови інженерної освіти: інтеграція навчання,

науки, виробництва та забезпечення підготовки соціально зрілої творчої особистості спеціаліста» (Shvets', 1987).

Автори, на прикладі розробленої ними моделі підготовки інженера-хіміка, визначили «модуль діяльності спеціаліста», що, за їхнім визначенням являє собою «певну системну якість фахівця, пов'язану зі здатністю ефективно розв'язувати певний обсяг професійних задач» (Shvets', 1987). Поняття «елемент модуля», за зауваженням дослідників, мало складну структуру. Першою складовою елемента модуля (теоретичною), на їхню думку, стають попередні знання. Наприклад, знання символів хімічних речовин і їх назва, електронна конфігурація атомів й інших їх характеристик, типів зв'язків у молекулах тощо.

Друга й третя складова визначаються в залежності від конкретно поставленої задачі й являють собою практичну й методологічну складову елементу модуля.

Четверта складова стосується вже не предметного, а соціального змісту діяльності майбутнього фахівця – хіміка-проектувальника, оскільки він має спілкуватися з працівниками бібліотеки, відділу науково-технічної інформації, відділу забезпечення, майстерень із виготовлення нестандартного обладнання, планового відділу тощо, керує групою фахівців й комусь підпорядковується, тобто опанував уміння й навички професійної взаємодії й спілкування. Усі ці складники модуля, контекстно накладаючись один на одного, являють собою інтегративну єдність. Засвоєння, наприклад, теоретичних відомостей, необхідних для діяльності, передбачає їхнє використання у відповідному лабораторному експерименті, а фундаментальні знання вкупі з підтверджуючими їх результатами експерименту, забезпечують методологічно правильне відображення дійсності (Shvets', 1987).

Теоретична, методологічна й практична складові елементів усіх модулів задають предметний зміст підготовки спеціаліста. Ці три складники, як зазначають автори, формуються в процесі навчальної діяльності студентів. Взаємодія, що відтворюється в цій діяльності між викладачем й тими, хто навчається, визначає набуття останніми досвіду соціальних відносин. Наголосимо, що запропонований науковцями системно-контекстний підхід, давав змогу знайти розумний спосіб подолання низки суперечностей.

Серед них: між індивідуальним характером розвитку кожної людини (студента) й колективним характером професійної праці; між необхідністю, з одного боку, фундаменталізації (*збільшення питомої ваги навчальних дисциплін, що відображують зміст фундаментальних наук*), а, з іншого, – професіоналізації навчання (*орієнтація усього змісту навчання на*

забезпечення потреб професійної практики, з якою буде мати справу молодий фахівець). Якщо піти лише одним із цих шляхів, як зауважували дописувачі, то у першому випадку випускник буде вміти щось робити, проте мало знати, а в другому – багато знати, проте мало що вміти робити (Shvets', 1987).

Проблемі «подолання розриву між освіченістю (тут і далі виділено автором – О. Д., В. Б., В. Я.), що забезпечує цілісне сприйняття усього різноманіття явищ та процесів у світі, та навченістю, що є підґрунтям для професійної діяльності у вузькому значенні цього слова» була присвячена стаття Е. Марченка «У чому суть АКОС». Обґрунтовуючи роль та значущість активного оволодіння спеціальністю або АКОСу, автор підкреслював, що «сучасний спеціаліст мусить мати не лише знання й професійні вміння, але й здатність сприймати світ як єдине, складне ціле, що знаходиться у постійному розвитку (Marchenko, 1989). В основу нової концепції АКОС було покладено такі принципи:

- *цілеспрямованість підготовки*: студенти навчаються тільки тому, заради чого вони вступили до інституту, – вони стають спеціалістами. Це означає не лише вузькопрофесійну, але й загальнокультурну, загальнонаукову підготовку. Методологічним ядром концепції виступає модель того професійного середовища, в якому буде працювати майбутній спеціаліст.

- *Випереджаюче навчання спеціальності та її фундаменталізація*: необхідно навчати спеціальності з першого курсу для того, щоб на ранніх етапах розвивати у студентів професійні потреби та інтереси, знайомити майбутніх спеціалістів із основами і специфікою обраної професії, демонструвати не лише романтичний бік, а й складності, сформувані високу відповідальність за результати праці, викликати в студентів професійну необхідність у засвоєнні фундаментальних дисциплін.

- *Самостійність й активність студентів в оволодінні спеціальністю*: професійна потреба стає двигуном пізнавального процесу. Лекції, семінари, лабораторні роботи, ділові ігри – це засоби, за допомогою яких студент може самостійно і активно працювати. Змінюється роль викладача: з джерела навчальної інформації він перетворюється в організатора пізнавального процесу. Мета навчання стає іншою: потрібні не просто знання, а професійні вміння. Зміст самостійної роботи передбачає не лише вивчення навчального матеріалу, запропонованого викладачем, а й активне оволодіння усім комплексом проблем, що складають кінцеву мету навчання. Потреба у зовнішньому контролі не потрібна.

▪ *Знання не обов'язково перевіряти* на іспитах, вони мусять самостійно проявлятися через уміння, професійну діяльність, через вчинки. Тільки «працюючі» знання, знання-працівники мають право на існування. Знання-ледарі не потрібні.

▪ *Індивідуалізація й адаптивність навчання*: студент навчається тому, про що ще не має знань, що не вміє; водночас використовуються ті методи й засоби оволодіння спеціальністю, які для конкретного студента є найбільш продуктивними. Це можна забезпечити застосуванням програм «за вибором», факультативних та індивідуальних курсів, ділових ігор, вільним відвідуванням лекцій та інших форм занять, роботою з опорними конспектами, автоматизованими базами інформації.

▪ *Гуманітарно-екологічна спрямованість навчання*: формування цілісного уявлення про матеріальний світ, соціальну структуру суспільства, в якій немає «чистої» та відстороненої математики, відірваного від реальних процесів програмування, де виробництво – це складова частина світу, а спеціаліст – із одного боку, частина природи, з іншого – член суспільства.

▪ *Самостійна творча робота* з реальними завданнями і проблемами значних масштабів та підвищеної складності: висувати перед студентами з першого семестру складні завдання, які вимагають не просто точних знань, а творчості та винахідливості.

За складністю та масштабами ці знання мусять знаходитися на верхньому щаблі пізнавальних можливостей студентів. Необхідно **довіряти** (виділено авторами – О. Д., В. Б, В.Я.) студентам складні завдання.

Роль викладача в системі АКОС автор концепції вбачав так: викладач є організатором, конструктором і дослідником, а одним із основних його завдань виступає підтримка і розвиток у молодій людині пізнавальної активності й інтересу до професії (Marchenko, 1989).

Широкому обговоренню було запропоновано й проблему «Вища освіта та освічена людина», організовану Клубом майбутнього фахівця МХТІ ім. Д.І. Менделєєва, й участь у якій взяли співробітники журналу «Вестник высшей школы», керівники й викладачі інституту. Дискусію на зустрічі було розгорнуто навколо головної проблеми: «як краще побудувати підготовку висококваліфікованих спеціалістів, які здатні забезпечити нові соціально-економічні та духовні зміни, формувати новаторське мислення, розвивати в собі високу громадянську та моральну позицію» (Vestnik vysshey shkoly, 1988). Важливо, що активну участь в обговоренні проблеми забезпечення підготовки *«активної особистості, яка вміє приймати рішення й відповідати за свої вчинки»* (виділено нами – О. Д., В. Б., В. Я.) брало й активне студентство того часу (Vestnik vysshey shkoly, 1988). Про це

свідчать, наприклад, дані зустрічі Міністра вищої й середньої спеціальної освіти СРСР Г. А. Ягодіна, інших працівників міністерства зі студентами вузів, результати яких були оприлюднені на сторінках журналу «Вестник высшей школы» у рубриці «Наші інтерв'ю», «Неможливо навчити – можливо навчитися» тощо (Vestnik vysshey shkoly, 1988).

Обговорення. Проведене дослідження підтверджує висновки висловлені про те, що в другій половині 80-х – у 90-х рр. ХХ століття були закладені основи нового підходу до підготовки фахівців, що згодом отримав назву компетентнісний. Доведено, що, засуджуючи застарілий підхід до навчання студентів, розрив між теоретичним та практичним аспектами їхньої підготовки, викладачі-науковці періоду, що вивчається, не обмежувалися лише контролем якості на етапі випуску студентів, а закликали забезпечувати якісну освіту на всіх етапах підготовки майбутнього фахівця.

Висновки. Отже, проведені дослідження дозволяють стверджувати, що передвісниками запровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти України, стали: незадоволення якістю підготовки майбутніх фахівців із різних галузей народного господарства, що набуло особливої гостроти у середині 80-х – на початку 90-х рр. ХХ століття; активний пошук та розробка нових методологічних орієнтирів до вирішення проблеми підвищення якості вищої професійної освіти; акцентування уваги на важливості зв'язку «сфери освіти з сферою праці»; усунення розриву між теоретичним та практичним аспектами підготовки тощо.

ЛІТЕРАТУРА

- Бахтина Г. П. Судьбы фундаментальной подготовки. *Вестник высшей школы*. 1982. №2, С.26.
- Васильева В. Знания и навыки – в единстве. *Вестник высшей школы*. 1990, декабрь, С. 14-17.
- Вербицкий А. А., Павловец В. И. Непрерывное образование и инженерная практика. *Вестник высшей школы*. 1988, август, С. 26-31.
- Вестник высшей школы*. 1987. Февраль, с. 3-4.
- Вестник высшей школы* 1988. № 3, С. 23,75.
- Друганова О. М Компетентнісний підхід у вищій освіті України: історико-педагогічний аспект. Компетентнісний підхід у вищій школі: теорія та практика. Монографія. Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2020, С. 8-28.
- Закон України «Про вищу освіту». *Відомості Верховної ради України*. 2019. №243-VIII. 2300 – VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-19>.
- Лебедева Л. Применение знаний как вид познавательной деятельности. *Вестник высшей школы*. 1990, декабрь, С. 41-47.
- Луговий В.І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 13-26.
- Марченко Е. В чем суть АКООС. *Вестник высшей школы*. 1989, ноябрь, С. 47-51.
- Невозможно научить – можно научиться. *Вестник высшей школы*. 1988. № 3, С. 74-77.

Швец В., Агапова О., Захаренко В., Вербицкий А. Против эмпиризма как основы педагогической деятельности. *Вестниквысшейшколы*. 1987. № 2. С. 3-8.

REFERENCES:

- Bakhtina, G. P. (1982). Sudbyfundamentalnoypodgotovki.[Fate Fundamental Training]. *Vestnik vysshey shkoly*. 2. 26 (in Russian).
- Vasil'eva, V. (1990). Znaniya i navyki – v edinstve. [Knowledge and skills - in unity].*Vestnik vysshey shkoly*, dekabr', 14-17 (in Russian).
- Verbickij, A. A. & Pavlovec', V. I. Nepreryvnoe obrazovanie i inzhenernaya praktika. [Continuing education and engineering practice]. *Vestnik vysshey shkoly*. 1988, avgust, 26-31 (in Russian).
- Vestnik vysshey shkoly*. (1987). [Journal of Higher School]. Fevral', 3-4 (in Russian).
- Vestnik vysshey shkoly*. (1988). [Journal of Higher School].3, 23, 75 (in Russian).
- Druhanova, O. M (2020). Kompetentnisniipidkhiduvyshchiiiosviti Ukrainy: istoryko-pedahohichniiaspekt. [Competent approach In higher education in Ukraine: Historical and Pedagogical Aspect]. *Kompetentnisnii pidkhid u vyshchii shkoli: teoriia ta praktyka*. Monohrafiia. H.: HNU imeni V.N. Karazina, 8-28 (in Ukrainian).
- Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu». (2019). [Law of Ukraine "On Higher Education"]. Vidomosti Verkhovnoi rady Ukrainy. №243-VIII. 2300 – VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-19> (in Ukrainian).
- Lebedeva, L. (1990). Primenenie znaniy kak vid poznavatel'noj deyatel'nosti. [Application of knowledge as a type of cognitive activity]. *Vestnik vysshey shkoly*, dekabr', 41-47(in Russian).
- Lugovyi, V. I. (2009). Evropeiska kontsepsiia kompetentnisnoho pidkходу u vyshchii shkoli ta problemy ii realizatsii v Ukraini. [European Concept of Competent Approach in Higher School and Problems of Her Implementation in Ukraine]. *Pedahohika i psikhohihiia*. 2, 13-26 (in Ukrainian).
- Marchenko, E. (1989). V chem sut' AKOS.[In what the essence of AKOS]. *Vestnik vysshey shkoly*, noyabr', 47-51 (in Russian).
- Nevozmozhno nauchit' – možno nauchit'sya. (1988). [Cannot be learned - you can learn]. *Vestnik vysshey shkoly*.3, 74-77(in Russian).
- Shvec, V., Agapova, O., Zaharenko, V. & Verbickij, A. (1987).Protiv empirizma kak osnovy pedagogicheskoy deyatel'nosti. [Against empiricism as a basis for pedagogical activity]. *Vestnik vysshey shkoly*. 2. 3-8 (in Russian).

Інформація про авторів:

Друганова Олена Миколаївна:
<http://orcid.org/0000-0002-5985-8293>,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології та
інноваційної педагогіки Харківського
національного педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди, вул. Валентинівська,
2, м. Харків, Україна, 61166

e-mail: druganova_lena@ukr.net

Білик Вікторія Миколаївна:
<https://orcid.org/0000-0002-9823-6956>
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент
кафедри освітології та інноваційної

Information about the authors:

Druhanova Olena Mykolaivna:
<http://orcid.org/0000-0002-5985-8293>,
Dr. hab. in Pedagogy, Professor, Professor of
the Department of Educology and Innovative
Pedagogy, H. S. Skovoroda Kharkiv National
Pedagogical University, Valentynivska street,
2, Kharkiv, Ukraine 61166

e-mail: druganova_lena@ukr.net

Bilyk Viktoriia Mykolaivna:
<https://orcid.org/0000-0002-9823-6956>, PhD in
Pedagogy (Candidate of Pedagogical

педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, вул. Валентинівська, 2, м. Харків, Україна, 61166

e-mail: bilykvita@ukr.net

Ялліна Вікторія Леонідівна:

<http://orcid.org/0000-0001-9987-8021>, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди, вул. Валентинівська, 2, м.Харків, Україна, 61166

e-mail: yallinavika@hnpu.edu.ua

Sciences), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Educology and Innovative Pedagogy, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Valentynivska street, 2, Kharkiv, Ukraine 61166

e-mail: bilykvita@ukr.net

Yallina Viktoriia Leonidivna:

<http://orcid.org/0000-0001-9987-8021>, PhD in Pedagogy (Candidate of Pedagogical Sciences), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Educology and Innovative Pedagogy, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Valentynivska street, 2, Kharkiv, Ukraine 61166

e-mail: yallinavika@hnpu.edu.ua

Цитуйте цю статтю як: Друганова О.М., Білик В.М., Ялліна В.Л. Передумови запровадження компетентнісного підходу до підготовки фахівців у вітчизняній вищій школі (на матеріалах періодичних видань 80 – 90-х рр. ХХ ст.). *Теорія та методика навчання та виховання*. 2021. № 50. С.43-54.

DOI: 10.34142/23128046.2021.50.04

Дата надходження статті до редакції: 12.03.2021 р.

Стаття прийнята до друку: 29.03.2021 р.