

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ  
УНІВЕРСАЛЬНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У МАЙБУТНІХ  
ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ: ОБҐРУНТУВАННЯ  
ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ**

**УДК 355.23: 37.035.7**

**І. Я. Криворучко**

Проблема виявлення умов, які ефективно забезпечують формування універсальних компетенцій у майбутніх офіцерів-прикордонників, у сучасних умовах розвитку суспільства та вітчизняної системи освіти залишається важливою й актуальною для вищих військових навчальних закладів. Різні дослідники визначають неоднакові педагогічні умови формування тих чи інших компетенцій. На думку С. Мокеєвої, І. Решетової та А. Упшинської, специфіка роботи з розвитку універсальних компетенцій полягає в тому, що при цьому важливе значення має включення в діяльність, засвоєння певного соціального досвіду.

Загальна гіпотеза дослідження ґрунтується на тому, що процес формування універсальних компетенцій у майбутніх офіцерів-прикордонників буде ефективним, якщо здійснюватиметься за допомогою комплексу педагогічних умов, спрямованих на поетапне моделювання й ефективне формування універсальних компетенцій, а саме: мотиваційна спрямованість процесу навчання з опанування універсальних компетенцій; вибір змісту, форм, методів і засобів формування універсальних компетенцій у майбутніх офіцерів-прикордонників; налагодження діалогічного спілкування як основи педагогічної взаємодії викладачів і курсантів під час вивчення циклу гуманітарних дисциплін, а саме “Філософія”, “Соціологія”, “Політологія”, “Культурологія”, “Етика та естетика” і “Логіка”.

Мета статті – висвітлення педагогічних умов та результатів формувального педагогічного експерименту щодо формування універсальних

компетенцій у майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Формування універсальних компетенцій у майбутніх офіцерів-прикордонників можна визначити як процес цілеспрямованого і систематичного впливу на курсантів, метою якого є становлення такої особистості, яка має розвинені ціннісно-значеннєву, загальнокультурну, навчально-пізнавальну, комунікативну, дослідницьку компетенції, компетенцію творчої діяльності та самоосвіти. При цьому педагогічні умови формування універсальних компетенцій курсантів слід трактувати як сукупність дій, спрямованих на поетапне й ефективне набуття курсантами знань, умінь, навичок, особистісних якостей, що складають ці компетенції.

Розглядаючи теоретичні положення досліджуваної проблеми та враховуючи власний досвід, нами визначено комплекс педагогічних умов, спрямованих на поетапне моделювання й ефективне формування універсальних компетенцій.

Перша умова – *мотиваційна спрямованість процесу навчання з опанування універсальних компетенцій*. Мотивації є тими внутрішніми силами людини, які спонукають її до діяльності. Мотив – це спонукання до діяльності, відповідь на те, заради чого ця діяльність потрібна. Мотиви спрямовують, організовують пізнання, надають йому особистісного значення. Мотиви навчання – це причини, що спонукають курсанта до навчання, його настанови (психологічне налаштування, готовність до пізнавальної діяльності тощо), пізнавальні потреби й інтереси, які визначають цілеспрямованість, наполегливість та інші вольові якості його особистості [5, с. 159].

Мотиви, що безпосередньо не пов'язані з діяльністю, але впливають на її успішність, є зовнішніми. Це позитивне ставлення курсантів до навчання, допитливість, довіра до викладача, готовність сприйняти його цілі, прагнення отримати певні знання тощо. Внутрішні мотиви пов'язано безпосередньо із самим процесом навчання і його результатами. Внутрішня мотивація учіння

виникає поступово, у багатьох суб'єктів навчання вона є нестійкою та залежить від ситуації (цікаве завдання, змагальність, підтримка викладача тощо).

В. Якунін і М. Мешков встановили суттєву закономірність. Вони довели, що “сильні” та “слабкі” студенти відрізняються один від одного не за рівнем інтелекту, а за мотивацією навчальної діяльності. “Сильних” студентів відрізняє внутрішня мотивація: вони хочуть опанувати професію на високому рівні, отримати міцні професійні знання і практичні вміння. Мотиви “слабких” студентів переважно є зовнішніми, ситуативними: уникнути осуду та покарання, отримати стипендію тощо. При зовнішній мотивації студенти мають споживацьке ставлення до навчання, навчальний матеріал запам'ятовують для близької мети (відповісти на семінарі, скласти залік). При внутрішній мотивації навчально-професійної діяльності у студента на першому місці – професійні і пізнавальні інтереси. Навчання для студентів з такою мотивацією має особистісний життєвий сенс, вони прагнуть до творчої пізнавальної активності та життєвого самовизначення і розвитку своїх потенційних можливостей [5, с. 160].

Ми звертали увагу на те, щоб навчальна діяльність курсантів набувала для них життєвого сенсу. Це відбувається тоді, коли вони розуміють цінність навчальної діяльності: тоді така діяльність цілком поглинає курсантів, вони одержують задоволення від самої діяльності. З огляду на це, ми слідкували, щоб на всіх заняттях з дисциплін “Філософія”, “Соціологія”, “Політологія”, “Культурологія”, “Етика та естетика” і “Логіка” курсанти усвідомлювали свій ціннісний життєвий простір та бачили його зв'язок з обраною професією і своїм майбутнім як членів суспільства [5, с. 163]. Ми враховували, що навчання набуває для курсантів життєвого сенсу, якщо приносить задоволення, переживання успіху, усвідомлення свого особистісного зростання. З огляду на це, самооцінку курсантів ми намагалися підвищувати завдяки успіху, а не зниженню рівня домагань.

Для забезпечення мотиваційної спрямованості навчання таким навчальним дисциплінам, як “Філософія”, “Соціологія”, “Політологія”,

“Культурологія”, “Етика та естетика” і “Логіка”, ми намагалися: будувати діяльність кожного курсанта на основі інтерактивності, тобто таким чином, щоб педагог мав можливість систематично впродовж кожного заняття відслідковувати, коректувати, контролювати й оцінювати діяльність курсантів; забезпечувати зворотний зв’язок при виконанні курсантами самостійної роботи як при індивідуальній роботі, так і при роботі в групах та контакті з викладачем; урізноманітнювати види самостійної діяльності курсантів на заняттях і для самостійної роботи на самопідготовці (індивідуальна, парна, групова, участь у конференціях тощо); використовувати ціннісно-спрямовані ситуації: у цьому випадку – уміння викладача використовувати ситуації та факти з життя, створити сприятливий мікроклімат на заняттях, що поживляло б процес навчання, викликало інтерес до навчальних дисциплін.

Отже, з урахуванням того, що універсальні компетенції розвиваються за умови цілеспрямованого спеціального формування мотиваційного компонента, ми формували і підтримували прагнення курсантів виявити та ствердити себе через навчальну діяльність, використовували різні способи підтримки позитивної мотивації курсантів, стимулювали їхні інтелектуальні почуття, на заняттях створювали атмосферу співробітництва, співтворчості, довіри і взаєморозуміння.

Друга умова – *вибір змісту, форм, методів і засобів формування універсальних компетенцій у майбутніх офіцерів-прикордонників*. Дослідження вчених надають можливість зробити висновок, що освоєння змісту навчання в процесі формування універсальних компетенцій призводить до якісних змін особистості курсанта. Досягти цієї мети можна лише в результаті спланованого педагогічного процесу, який має бути сприятливим освітнім середовищем для подібних особистісних змін. Ефективність у цьому випадку прямо залежить від підбору адекватних меті і завданням змісту форм, методів та засобів навчання, а також алгоритму їхнього застосування.

Аналіз педагогічних і психологічних досліджень надає можливість зробити висновок, що для формування універсальних компетенцій курсантів

при викладанні навчальних дисциплін “Філософія”, “Політологія”, “Соціологія”, “Культурологія”, “Етика та естетика” і “Логіка” найкраще відповідають можливості активних методів навчання.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури, авторський досвід організації освітнього процесу свідчать про важливість *проблемних методів* при формуванні універсальних компетенцій. А. Вербицький, І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов, В. Оконь, М. Скаткін, С. Рубінштейн довели можливість проблемного навчання активізувати пізнавальну діяльність суб’єктів навчання за рахунок розвитку їхніх креативних властивостей та самостійності. Дослідники підкреслюють, що саме проблемні методи надають можливість формувати у суб’єктів навчання систему понять і способів розумової діяльності, практичної діяльності та їх засвоєння; розвивати творчі здібності і самостійність у пізнавальній діяльності [2, с. 29].

На думку дослідників, основна складність у проблемному навчанні – це підбір проблемних завдань, які повинні: 1) викликати інтерес у курсантів; 2) бути доступними, тобто опиратися на вже здобуті знання; 3) бути в “зоні найближчого розвитку”, тобто бути одночасно і посильними, і не надмірно тривіальними; 4) давати предметне знання відповідно до навчальних планів та програм; 5) розвивати професійне мислення [6, с. 176].

Ефективним засобом компетентнісного навчання О. Овчарук називає *диспут* (і його похідні види, зокрема дебати, дискусії, полеміки) [4, с. 81–82]. Диспут (з лат. *disputare* – міркувати, сперечатися) – це публічна суперечка на наукову чи суспільно важливу тему. Н. Двудличанська визначає диспут як таку форму пізнавальної діяльності суб’єктів навчання, при якій вони упорядковано та цілеспрямовано обмінюються своїми думками, судженнями щодо навчальної проблеми [2, с. 35].

При проведенні диспутів діяльність курсантів у малих групах сприяє формуванню універсальних компетенцій, оскільки надає їм можливість набути досвіду спільної діяльності, роботи в колективі, розвиває здібності до емпатії,

толерантність, уміння відстоювати свою точку зору, тобто навички соціального спілкування.

Велику увагу дослідники звертають на такт диспуту. В. Ягупов вказує на те, що не можна очікувати позитивних змін у мисленні, емоційно-вольовій сфері і вчинках її учасників, коли педагог компрометує учнів або насміхається з тих, хто займає помилкові позиції [8, с. 334]. Через це навіть неслухні, хибні відповіді необхідно трактувати з повагою та приязню, не допускаючи насмішок і жартів із боку інших учасників. Ми намагалися, щоб під час дискусії панувала атмосфера творчості, щирості, невимушеності, принциповості та доброзичливості. Диспут є дієвим лише тоді, коли стимулює пізнавальний інтерес його учасників, збагачує їхні знання, формує творчі розумові навички і вміння, сприяє їх удосконаленню, учить поважати опонента, відстоювати свої аргументи і шанувати інших людей та їхні думки.

Важливе значення у роботі з формування універсальних компетенцій мали і *рольові ігри*. Сутність ділової гри полягає у відтворенні предметного та соціального змісту професійної діяльності, моделюванні основних умов і системи відносин, характерних для відповідної діяльності [8, с. 358]. Загалом схема ділової гри є такою: її учасникам ми рекомендували взяти участь у розв'язанні конфліктної ситуації і на основі наданої інформації прийняти обґрунтоване оптимальне рішення. Далі важливо це рішення обговорити. Такий аналіз рішення надавав можливість оцінити конкретні дії учасників цієї гри, проаналізувати хід їхніх міркувань та опрацювати певний алгоритм дій у стандартних ситуаціях, а також сприяв розвитку вмінь діяти в екстремальних ситуаціях, розвитку евристичного мислення при вирішенні складних завдань, кращому розумінню логіки дій інших людей і на основі цього спонукав діяти більш цілеспрямовано та рішуче.

Особливо розповсюдженим для формування універсальних компетенцій у курсантів є *метод проектів*, у тому числі соціальних. Метод проектів є ефективним інструментом і для підвищення мотивації навчання, оскільки він надає змогу розвинути особистісні якості курсантів, зокрема наполегливість,

прагнення експериментувати, задовольнити їхні потреби в самостійності, позазі з боку дорослих. Метод проектів було орієнтовано на самостійну діяльність суб'єктів навчання – індивідуальну, парну, групову, яку курсанти виконували впродовж певного періоду часу.

При організації проектної діяльності курсантів ми звертали увагу на такі основні компоненти: підготовка (вибір теми проекту, уточнення мети, визначення робочої групи); планування дій щодо вирішення проблеми (аналіз проблеми, обговорення можливих методів дослідження, джерел інформації); самостійна діяльність з пошуку та переробки інформації; оформлення кінцевого продукту як результату роботи над проектом; оцінка й аналіз досягнутих результатів; подання (презентація) продукту (відеофільму, альбому, плакату, статті в газеті тощо).

Великого значення для формування універсальних компетенцій, як зазначають В. Риндак та А. Хуторської, мають *евристичні методи*. А. Хуторської називає кілька таких евристичних методів: метод смислового бачення, метод образного бачення, метод символічного бачення, метод евристичних питань, метод порівняння, метод евристичного спостереження, метод евристичного дослідження, метод конструювання понять, метод конструювання правил, метод прогнозування, метод помилок, метод конструювання теорій, а також евристичні лекції і семінари.

Беручи до уваги, що формування універсальних компетенцій відбувається в процесі опанування курсантами досвіду самостійної навчальної діяльності, суттєве значення при розробці методики мала їх *самостійна робота*. Це також пов'язано з тим, що готові знання при формуванні когнітивної складової універсальних компетенцій у вигляді понять та теорій відходять на другий план, їхнє вироблення відбувається в процесі навчально-практичної діяльності самих курсантів. Теоретичні знання, з цього погляду, мають велике значення не самі по собі, а як фундамент для розвитку вмінь, навичок, здатності і готовності курсантів до діяльності. З урахуванням цього навчальний процес ми організовували на основі самостійної індивідуальної, групової та колективної

роботи курсантів, під час якої звертали увагу на постійну актуалізацію їхнього суб'єктного досвіду.

Особлива роль при формуванні універсальних компетенцій у курсантів належала *методам контролю за якістю їхніх освітніх досягнень*, що ґрунтувалися на критеріально-рівневому підході до визначення ступеня опанування компетенцій. Це, насамперед, тести, які надавали можливість оцінити рівень опанування когнітивного компонента компетенцій і сформованість ціннісно-мотиваційного компонента. Перевага тестів полягає в об'єктивності, вони дають повну інформацію про рівень сформованості універсальних компетенцій у курсантів. Важливим був також метод вивчення результатів освітньої діяльності курсантів. Це, насамперед, курсантські роботи: письмові відповіді на питання, есе, твори, статті, реферат тощо. Перевагою письмових робіт є те, що за стислий термін можна скласти уявлення про знання багатьох курсантів. Цінну інформацію про курсантів дає також їх публічний виступ із презентацією результатів їхньої проектної, дослідницької, пошукової діяльності. Загалом контроль при формуванні універсальних компетенцій курсантів ми трактували не як перевірку якості їх навчальної діяльності, а як орієнтовну основу щодо правильного вирішення ними навчального завдання. Контроль у цьому випадку був одним із способів одержання інформації про якісний стан навчального процесу [3, с. 239].

Окремо можна виокремити і більш “вузькі” методи та прийоми, які сприяли формуванню універсальних компетенцій. Так, наприклад, опанування курсантами комунікативної компетенції було можливим при використанні завдань з вирішення конфліктних ситуацій. Суттєву роль для формування навчально-пізнавальної та дослідницької компетенцій відігравали і методи теоретичного дослідження: аналіз, синтез, уявне моделювання та проектування, узагальнення, систематизація, висування гіпотез і побудова особистих теорій. Важливим засобом формування дослідницької компетенції є також навчальна науково-дослідна робота курсантів. При організації роботи з формування компетенції творчої діяльності важливим є навчити людину творчим



процедурам, тобто тим структурам, які і складають суть творчої діяльності. Для формування компетенції самоосвіти важливо виробити загальні підходи до організації самоосвітньої діяльності, розвитку умінь самоосвітньої діяльності.

З огляду на те, що кожний метод має свої переваги та недоліки, ми не віддавали перевагу одному методу, а використовували їх у системі, у взаємозв'язку, прагнучи досягти поставленої мети – сформуванню універсальні компетенції курсантів.

Третя умова – *налагодження діалогічного спілкування як основи педагогічної взаємодії викладачів і курсантів*. Найкращим засобом досягнення високого рівня співробітництва та взаєморозуміння у спілкуванні є діалог. На думку Н. Волкової, педагогічний діалог – це дія в педагогічному процесі, яка надає змогу кожному партнерові самовиразитись у спілкуванні. Педагогічний діалог характеризують відвертість, гуманність, толерантність, доброзичливість, спільне бачення суб'єктами взаємодії ситуації, взаємна спрямованість на вирішення проблеми, активність, за якої кожен не лише відчуває вплив, а й сам впливає на іншого співрозмовника, готовність прийняти точку зору іншого, рівність психологічних позицій викладача і курсантів, взаєморозуміння, проникнення у світ один одного [1, с. 30].

Основні функції педагогічного діалогу полягають у передаванні інформації, соціального досвіду, культурної спадщини людства та конкретного оточення адекватними засобами, у результаті чого формується певний світогляд; у регулюванні стосунків, формуванні взаєморозуміння як результату комунікації; забезпеченні саморегуляції та саморозвитку особистості на основі “діалогу із собою” (рефлексивна функція), прийнятті викладачем курсанта як цінності, орієнтації на його неповторність тощо [1, с. 30].

П. Фрейре зазначає, що діалог неможливий без надії. Безнадія – це форма мовчання, заперечення світу і втечі від нього. Дегуманізація, яка впливає з несправедливого ладу, – не причина для розпачу, а поштовх до надії, що веде до невтомного пошуку гуманності, яку заперечує несправедливість. Якщо учасники діалогу нічого не очікують від своїх зусиль, їхнє змагання буде

порожнім та стерильним, бюрократичним і нудним [7, с. 73–74]. Справжній діалог неможливий без критичного мислення. Це мислення, що розглядає реальність як процес, як трансформацію, а не як статичну сутність. П. Фрейре робить висновок, що без діалогу немає спілкування, а без спілкування не може бути справжньої освіти [7, с. 74].

Отже, у навчальному процесі саме діалог надає змогу висловитися, викласти свою думку. Його репліки – це не просто слова, вони виявляють позицію співрозмовника й є реакцією на них. У ньому суб'єкт впливу (педагог) завжди реалізує свою індивідуальну, особистісну позицію, водночас він повинен з повагою ставитися до думки курсантів, за необхідності вносити корективи у власну позицію. За таких умов курсант реально стає повноцінним суб'єктом педагогічної діяльності. Такі партнери стають співробітниками, але з різними знаннями, досвідом, цілями діалогу [1, с. 30].

На етапі формувального експерименту було передбачено перевірити ефективність педагогічних умов при вивченні курсантами дисциплін “Філософія”, “Політологія”, “Соціологія”, “Культурологія”, “Етика та естетика” і “Логіка” та вирішити такі завдання:

упровадження методики формування універсальних компетенцій у курсантів засобами гуманітарних дисциплін “Філософія”, “Політологія”, “Соціологія”, “Культурологія”, “Етика та естетика” і “Логіка”;

формування у курсантів позитивної мотивації до вивчення зазначених дисциплін;

використання активних методів у навчанні зазначених дисциплін, що сприяло б формуванню універсальних компетенцій у майбутніх офіцерів-прикордонників;

активізація позааудиторної діяльності курсантів з вивчення зазначених гуманітарних дисциплін для формування в них універсальних компетенцій.

Формулювання завдань експериментальної роботи базувалося на припущенні про те, що у зв'язку зі специфікою навчально-виховного процесу у Національній академії Державної прикордонної служби України традиційна

підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників не забезпечувала передумов щодо формування універсальних компетенцій. Процес підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників повинен ґрунтуватись на компетентнісному підході. Він повинен урахувати специфіку й особливості курсантів, містити в собі широкий діапазон загальних та специфічних форм і методів педагогічного впливу.

Результативність формування універсальних компетенцій у майбутніх офіцерів-прикордонників буде залежати від створення умов, які сприяють високому рівню сформованості універсальних компетенцій, наповнення новим змістом, відповідним часу, принципам, методам, формам професійної підготовки офіцерів-прикордонників.

Формувальний педагогічний експеримент здійснювався на базі таких факультетів: “Оперативно-розшукова діяльність і право”, “Іноземні мови” та “Охорона і захист державного кордону”. На факультетах було обрано експериментальні та контрольні навчальні групи. Контрольні групи було об’єднано в контрольну групу (КГ), а експериментальні групи – в експериментальну (ЕГ).

Ефективність роботи з експериментальної перевірки педагогічних умов формування універсальних компетенцій було сплановано визначати як на початку експерименту, так і після його закінчення. Поточний контроль мав на меті стежити за перебігом експерименту та своєчасно вносити в нього необхідні корективи, а також передбачав проведення спостереження за діяльністю студентів ЕГ і КГ, проведення замірів рівня сформованості універсальних компетенцій тощо.

Завершальний контроль мав на меті виявити ефективність експерименту та передбачав зіставлення початкового і кінцевого рівнів сформованості універсальних компетенцій у майбутніх офіцерів-прикордонників ЕГ, а також порівняння отриманих даних з даними КГ.

На початку та після завершення педагогічного експерименту було здійснено оцінку рівня сформованості універсальних компетенцій курсантів в ЕГ і КГ за кожним критерієм, після чого проведено порівняльний аналіз.

Аналіз отриманих результатів (див. таблицю) засвідчив про те, що в ЕГ порівняно з КГ збільшилася кількість курсантів, які досягли за кожним із критеріїв більш високого рівня сформованості універсальних компетенцій.

Таблиця

**Співвідношення рівнів сформованості універсальних компетенцій  
у курсантів контрольної та експериментальної груп  
на початку і наприкінці експерименту**

Універсальні компетенції	Рівні											
	Високий				Середній				Низький			
	На почат. експерим.		На кінець експерим.		На почат. експерим.		На кінець експерим.		На почат. експерим.		На кінець експерим.	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Ціннісно-значеннева компетенція	5,55	5,71	8,33	11,42	38,88	35,71	47,22	58,57	55,55	58,57	44,44	30,0
Загально-культурна компетенція	5,55	2,85	8,33	12,85	37,50	37,14	45,83	60,0	56,94	60,0	45,83	27,14
Навчально-пізнавальна компетенція	8,33	7,14	11,11	14,28	37,50	37,14	48,61	62,85	54,16	55,71	40,27	22,85
Комунікативна компетенція	9,72	8,57	12,50	15,71	37,50	37,14	50,50	64,28	52,77	54,28	37,50	20,00
Дослідницька компетенція	5,55	4,28	9,72	14,28	31,94	32,85	40,27	51,42	62,50	62,85	50,00	34,28
Компетенція творчої діяльності	5,55	4,28	6,94	10,00	37,50	36,71	45,83	62,85	56,94	60,00	47,22	27,14
Компетенція самоосвіти	5,55	2,85	9,72	12,85	33,33	31,42	38,88	52,85	61,11	65,71	51,38	34,28
Середнє значення	6,54	5,10	9,52	13,06	36,31	35,44	45,31	58,97	57,14	59,59	45,23	27,96

Отже, проведена експериментальна робота з формування універсальних компетенцій у майбутніх офіцерів-прикордонників підтвердила правильність гіпотези, висунутої на початку дослідження. Застосування методів математичної статистики, а саме критерію Колмогорова-Смирнова, на рівні значущості  $p \leq 0,05$  виявило розбіжності у розподілах курсантів КГ та ЕГ за

рівнями сформованості універсальних компетенцій і засвідчило ефективність розробленої моделі й умов формування універсальних компетенцій у майбутніх офіцерів-прикордонників.

Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що в ЕГ і КГ після проведення експерименту значно збільшилась кількість курсантів, які досягли за кожною компетенцією вищого рівня сформованості порівняно з початковим рівнем. Але очевидним також є те, що в КГ відбулись незначні зміни у рівнях сформованості універсальних компетенцій, які зумовлені випадковими причинами, а в ЕГ – суттєві позитивні зміни у розподілах курсантів за рівнями досліджуваного явища за всіма компетенціями, що зумовлено цілеспрямованим впливом на формування універсальних компетенцій шляхом урахуванням розроблених педагогічних умов.

Отже, дослідно-експериментальна робота підтвердила гіпотезу, що формування універсальних компетенцій у майбутніх офіцерів-прикордонників буде результативним за таких педагогічних умов: мотиваційна спрямованість процесу навчання з опанування універсальних компетенцій; вибір змісту, форм, методів і засобів формування універсальних компетенцій у майбутніх офіцерів-прикордонників; налагодження діалогічного спілкування як основи педагогічної взаємодії викладачів і курсантів.

Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є адаптація запропонованих педагогічних умов формування універсальних компетенцій у фахівців інших спеціальностей під час навчання в інших вищих військових навчальних закладах.

### **Список використаної літератури**

1. Волкова, Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Волкова Н. П. – К. : Академія, 2006. – 256 с. – (Альма-матер).
2. Двучичанская, Н. Н. Инновационные компетентностно-ориентированные педагогические технологии в естественно-научном образовании / Двучичанская Н. Н. // Инновации в образовании. – 2011. – № 4. – С. 26–39.

3. Кукушин, В. С. Дидактика (теория обучения) : учеб. пособие / В. С. Кукушин. – М. : МарТ ; Ростов на/Д. : МарТ, 2003. – 368 с. – (Серия : “Педагогическое образование”).

4. Овчарук, О. В. Компетентнісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи [Електронний ресурс] / Овчарук О. В. // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 5 (13). – Режим доступу до журн. : <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.

5. Подоляк, Л. Г. Психологія вищої школи : підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – 2-ге вид. – К. : Каравела, 2008. – 352 с.

6. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М. : Академия, 2003. – 302 с.

7. Фрейре, П. Педагогіка пригноблених / П. Фрейре ; [пер. з англ.]. – К. : Юніверс, 2003. – 168 с.

8. Ягупов, В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

*Рецензент: доктор педагогічних наук, доцент Діденко О. В.*