

вміти продемонструвати той хто навчається після освоєння елемента освітньої програми. Результати навчання можуть ставитися і до освітньої програми в цілому («узагальнені результати навчання»).

Результати навчання — є індикаторами рівня освоєння компетенції. Отже, формулювання результатів навчання є основою для оцінки трудовитрат для тих хто навчається і для розподілу кредитів ECTS за структурним елементами освітньої програми. Результати навчання й критерії оцінки в сукупності є підставами для присудження кредитів. Сам факт присудження кредитів свідчить про досягнення встановлених результатів навчання студентом хоча б на мінімально встановленому рівні.

У порівнянні із традиційними методами розробки освітніх програм, орієнтація на результати навчання забезпечує значну гнучкість освітнього процесу. Проведений нами аналіз свідчить, що ще зберігається предметно-орієнтований підхід в розумінні суті компетенції. Мабуть в даному випадку відіграє роль те, що викладачам властиво спиратися на більш знайомі поняття, ніж звертатися до іншої області знання. Крім того, повернення, по суті, до предметно-орієнтованого підходу суперечить тій початковій меті, яку закладали в поняття компетенції. У зв'язку зі змінами у парадигмі побудови навчального процесу виникають ряд нових функцій і завдань діяльності викладача. Відповідно до завдань компетентнісного підходу в освіті — це забезпечення взаємозв'язку між можливостями освітньої установи, вимогами реального сектора економіки і здібностями студента. Сьогодні викладач повинен освоювати маркетингові стратегії виходу на ринки науково-технічної продукції та ринки людського капіталу. Педагогіка запам'ятовування, репродуктивна педагогіка змінюється педагогікою відкриття та творення. У цих умовах, з ментора і ознайомлювача, викладач перетворюється в радника, консультанта і наставника, роль якого зацікавити студента в оволодінні предметними і загальними компетенціями, розвивати у студентів здатність до евристичного мислення, пошуку принципово нових рішень, які є не тільки нестандартними, але й такими, що раніше взагалі не існували.

**Висновки.** Отже, на основі проведеного аналізу встановлено, що методологія розроблення освітніх програм на основі компетентнісного підходу передбачає:

1. Формулювання програмних результатів навчання відповідно до ключових програмних компетенцій.
2. Визначення основних дисциплін/предметної сфери, які формують основу ступеневої програми, галузі та типу програми.

3. Визначення компетентностей та формулювання результатів навчання за кожним модулем, обрання загальних та предметних компетентностей на основі ключових програмних компетентностей, окреслення результатів навчання для кожної компетентності, яку слід розвинути в певному модулі програми.

4. Опис програми та її модулів відповідно до ключових програмних компетентностей, програмних результатів навчання, розподілу кредитів, підходів до навчання й оцінювання.

5. В умовах впровадження елементів компетентнісного підходу при побудові навчального процесу змінюються завдання і функції педагога.

*Л. Ю. Лічман*  
*кандидат педагогічних наук, доцент*  
*Національна медична академія післядипломної освіти імені П.Л. Шупика*

### ЕТАПНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УКРАЇНІ

Актуальність компетентнісно орієнтованої моделі педагогіки в Україні стає домінуючою. Державні програми розвитку системи освіти засновані на ідеї формування загальнокультурної і професійної компетентності учнів. Кардинальні зрушення в соціально-економічному житті, процеси глобалізації та еміграції, інтеграція національно-культурної аксіологічного парадигми в загальноєвропейську систему цінностей потребують інтенсивної імплементації іншомовного компетентнісного підходу в систему освіти України. Цей процес привертає увагу науково-експертного співтовариства, стає предметом вивчення в історії педагогіки.

Мета дослідження полягає у виявленні проблем і протиріч теоретичного та емпіричного порядку. Зокрема, однією з ключових проблем є визначення хронологічних параметрів освоєння і впровадження нової освітньої доктрини, від вирішення якої залежить педагогічне трактування й змістовний обсяг поняття «іншомовна компетентність», що обумовлює межі наукового пошуку і вибір документальних джерел.

**Результати теоретичного аналізу проблеми періодизації іншомовного компетентнісного підходу в Україні** показують неоднозначність її рецепції, що встановлює хронологічний масштаб і, відповідно, визначає стратегію наукового пошуку. Адаже нижня межа становлення компетентнісної моделі визначає її епістемологічну та змістовну ємність. Дискретність поглядів щодо проблеми періодизації

виявляється компонент «прихованої компетентності» і, як вважають деякі дослідники, простежується зв'язок з античними теоріями мови. У такому контексті ми говоримо про наступні етапи генезису формування іншомовної компетентності:

- 1 етап - ретроспективний (античні часи - початок 60-х років 20 століття);
- 2 етап - генеративний (1960 - 1991 р.р.);
- 3 етап - поліпарадигмальний (1991 - 2004);
- 4 етап - домінуючий (2004 - 2016).

**Висновки з теоретичного аналізу** полягають у тому, що визначення тих чи інших періодів дещо умовно, не завжди цілком переконливо, особливо в точності датування. Вважається, що будь-яка періодизація, тим більше в великому часовому просторі, містить в собі «крок похибки» – інкубаційний період в зміні циклів теоретичних уявлень чи дидактичних технологій.

У **перспективі** визначення етапів та виявлення внутрішніх зв'язків у генезі формування іншомовної компетентності в Україні принципово значущими є такі загальнометодологічні константи:

- а) змістовна близькість різних концептів і явищ;
  - б) імпліцитне існування понять в минулому;
  - в) термінологічна інваріантність у визначенні одного предмета.
- Разом з тим, проблема визначення етапності формування іншомовної компетентності залишається актуальною та поки що невирішеною. Головною причиною проблематичності ідеї впровадження компетентнісного підходу є термінологічна дифузія та невизначеність поняття іншомовної компетентності. Вважаємо, що питання генези та періодизації процесу імплементації компетентнісного підходу у систему вищої школи України залишається відкритим і досить polemічним.

*О. Д. Медведєва  
аспірант*

### *ДВНЗ «Запорізький національний університет» СТРУКТУРА ВИЩОЇ ОСВІТИ ІСПАНІ*

Процес інтеграції України до європейського освітнього простору зумовлює реформування вітчизняної системи вищої професійної освіти. Пріоритетним напрямом стає поліпшення та вдосконалення якості навчання на всіх рівнях, максимальне наближення його змісту до європейських стандартів. Це, в свою чергу, потребує необхідність вивчення передового освітнього досвіду європейських країн, в галузі професійної вищої освіти.

знижує ступінь термінологічної точності та наукової коректності, що особливо виокремлюється в polemічному дискурсі, коли суперечки ведуться нібито про цілісний предмет, тоді як виявляється, мова йде про змістовно нерівнозначні предмети.

Невідповідності у визначенні етапів формування іншомовної компетентності в Україні можна пояснити наступним: з одного боку, помітна дистанція між вітчизняною теорією педагогіки і західноєвропейської традицією теоретичного осмислення та нормативного регулювання компетентнісно спрямованої освіти і, з іншого боку, не приділено належної уваги ретроспективним лінгвохронотопним каналам, що є релевантними компетентнісній парадигмі.

Констатуємо, що у вітчизняній педагогічній науці все ще не склалося відносно єдиної думки про хронологічні параметри компетентнісно орієнтованого мовної освіти, слід відзначити наступні підходи та принципи. По-перше, вказується, що ідея іншомовної компетентності датується початком 60-х років минулого століття, коли американський дослідник Н. Хомський в роботах по теорії синтаксису вперше артикулював поняття мовної компетенції (І. О. Зимня, В. В. Пристуга, О. І. Локшина, І. О. Сафонова та ін.); по-друге, обґрунтовується безпосередній зв'язок між виникненням поняття іншомовної компетентності та дагою публікації словникових видань, в яких надається визначення термінів «компетенція» і «компетентність» (І. М. Кубенко). У цьому ж ряду - як контроверзу – слід відзначити думку деяких дослідників, згідно з якою, з одного боку, в словниках радянського періоду ця термінологія не представлена, проте, з іншого боку, в історіографії – Декарт, Песталоцці та ін. – компетентнісний модус освіти є цілком очевидним (Н. В. Глушаниця, О. М. Дахін); по-третє, наголошується, що епоха здобуття незалежності Україною є відправним етапом формування іншомовної компетентності (І. І. Зуєнок, М. Л. Ісакова, О. В. Петрова); по-четверте, імпліцитно передбачається, що активне сприйняття і транскрибування ідей і досвіду розвитку іншомовної компетентності співвідноситься з початком 21 століття, коли компетентнісна освітя ідеологема опинилася в центрі уваги вітчизняної лінгводидактики; по-п'яте, нами формується синтетичний метод визначення етапів генезису іншомовної компетентності, заснований на принципі генеративної наступності. Його основу складають висловлювання Н. Хомського про поняття мовної компетенції в зв'язку з протиставленням «інвентаризаційної» (Ф. де Соссюр) і «генеративної» (В. фон Гумбольдт) доктрин. У В. фон Гумбольдта, за Хомським, чітко