

The article discusses the development of linguistic education in the Cossack period. The problem is driven by the needs of society, the requirements of science and advanced creative thought of the modern society. To characterize development of linguistic education at the time of Cossacks analyzed the evolution during the three centuries of the existence of the Cossacks, investigated ways of development of Ukrainian and foreign language education on the territory of Ukrainian lands, defined contribution into the development of linguistic education, prominent political and educational leaders of Ukraine.

Key words: linguistic education, Cossacks, Ukrainian linguistics, foreign languages, national education, national school, development of linguistic education.

УДК 378.091[(73)+(4)]

## ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В МІЖНАРОДНОМУ КОНТЕКСТІ

М'яковський Михайло Євстахович  
м. Тернопіль

Необхідність реформування системи педагогічної освіти України, її удосконалення й покращення якості є важливою соціально-культурною проблемою, яка багато в чому визначається процесами глобалізації, інтеграції та інтернаціоналізації. У статті на основі аналізу матеріалів європейських освітніх організацій з'ясовано основні положення реформ, теоретичні основи та організаційні аспекти, а також практичні проблеми, які стоять перед багатьма розвиненими країнами ЄС та США в період модернізації системи педагогічної освіти.

Ключові слова: вчитель, педагогічна освіта, професійна діяльність вчителя, підвищення кваліфікації, зміст педагогічної освіти, педагогічна практика

Сучасний етап розвитку освіти в світі характеризується особливою інтенсивністю перетворень, які стосуються організаційних та управлінських структур освіти, її цільових установок, змісту, методів і технологій навчання, джерел та механізмів фінансування, а також умов і форм міжнародного освітнього співробітництва.

Для системи освіти України особливу значимість має її участь в інтеграційних процесах, що відбуваються в широкому геополітичному плані – в масштабах країн Європейського союзу, США та інших держав. Одним з головних завдань інтеграції є створення єдиного (загального) освітнього простору, об'єднаного узгодженістю освітніх стандартів і кваліфікацій, підтримкою високої якості освіти, розширення мобільності та спрощенням процедур визнання.

Публікації вітчизняних і зарубіжних науковців висвітлюють чисельні аспекти освітньої політики різних рівнів (В. Андрущенко, В. Луговий та ін.), окреслюють напрями розвитку вітчизняної та європейської освіти (А. Василюк, К. Корсак, В. Колесов, Ч. Купісевич, Н. Лавриченко, Т. Левовицький, М. М'яковський, Т. Пільх, А. Сбруєва, А. Яновський та ін.). Багатьох аналітиків цікавлять проблеми розвитку освіти в умовах глобалізації (В. Шлехт, Е. Кліме, Г. Гайдер та ін..).

Серед великого числа спроб реформувати педагогічну освіту необхідно вказати на найважливіші моменти загальноєвропейського обговорення, в рамках якого були сформульовані основні підходи не тільки до зміни програм підготовки вчителів, а й процедури регулювання професійної діяльності педагогів (у тому числі з урахуванням конкретної специфіки їх професій).

До найважливіших аспектів обговорювання необхідно віднести наступні:

- початковий освітній рівень педагога в Європі повинен відповідати ступеню магістра
- якість вчителя багато в чому залежить від ролі та рівня підготовки тих, хто його навчає
- системи забезпечення балансу між надходженням достатньої кількості підготовлених вчителів і виходом з неї на пенсію або інші види професійної діяльності
- введення в професійну діяльність вчителя – обов'язковий етап його підготовки, що передбачає необхідність організації

супервізії з боку наставників на робочому місці

- підготовка вчителя передбачає постійний професійний розвиток [2].

З огляду на вищесказане, мета статті полягає у висвітленні теоретичних і практичних аспектів організації та реформування педагогічної освіти в міжнародному контексті.

Викладання – складна професія, яка вимагає комплекс знань і компетенцій. У більшості європейських країн статус вчителя передбачає наявність вищої професійної освіти. Низка європейських професійних організацій категорично заперечує проти скорочення тривалості підготовки вчителя в контексті Болонського процесу та наполягає на магістерському ступені як базовому мінімуму необхідного в Європі освітнього рівня вчителя. Ця позиція стала універсальною і не перетворилася на предмет коригування навіть в умовах дефіциту вчителів в окремих європейських країнах. Зміст магістерських програм має включати вивчення предметів, а також професійні знання, поєднані з практикою. Крім того, такі програми повинні мати істотний дослідницький компонент [1].

Вимоги, які ставляться до сучасного вчителя, передбачають наявність глибокого знання предмета викладання, володіння передовими педагогічними методами та здатність до побудови рефлексивної практики, що дозволяє адаптувати його професійну діяльність як до потреб кожної окремої дитини, так і до групи учнів в цілому. Рекомендація, спільно прийнята на рівні міністрів освіти країн ЄС, вказує на необхідність наявності у майбутніх педагогів по завершенні початкової педагогічної освіти таких важливих умінь, як:

- здатність формувати в ході навчання універсальні та (transversal) переносні навчальні компетенції учнів
- уміння формувати безпечно і привабливе освітнє середовище
- здатність ефективно викладати в гетерогенних класах з учнями з різних соціальних і культурних середовищ в широкому спектрі їх здібностей і потреб
- здатність будувати свою професійну діяльність у взаємодії з колегами, батьками учнів і соціальним оточенням
- здатність до засвоєння нових знань та інновацій як наслідок участі в рефлексивній практиці та наукових дослідженнях
- здатність до самостійного навчання в процесі власного професійного розвитку [4].

Необхідно зазначити, що саме встановлення мінімального освітнього рівня для вчителів (у тому числі для вчителів початкових класів) на рівні ступеня магістра, пов'язане з реформою педагогічної освіти у Фінляндії, здійсненої наприкінці 80-х років ХХ ст., внесло неочікуваний внесок у підвищення привабливості, професіоналізму та високого соціального статусу вчителя в цій країні і зумовило в підсумку успіх її освітньої системи у світі.

Наступний важливий момент полягає в тому, що педагогічна освіта повинна залучати й рекрутувати кращих студентів. У цьому контексті деякі експерти не погоджуються з позицією OECD (Організація економічного співробітництва та розвитку, далі – OECD),

яка вважає, що ефективніше здійснювати інвестиції не у збільшення тривалості початкової педагогічної освіти, а в постійне підвищення кваліфікації. Якщо початкова педагогічна освіта не володітиме досить високим рівнем, вона не буде привабливою для більшості кращих абітурієнтів, не дозволить сформувати у них в процесі навчання необхідний набір основних компетенцій. Показовим прикладом у даному випадку є Фінляндія, де перехід до магістратури як обов'язкового рівня освіти для майбутніх педагогів суттєво підвищив інтерес до професійної діяльності майбутнього вчителя і привів до підвищення середнього конкурсу на такі програми до 4 осіб на 1 місце.

За європейськими нормами педагогічна освіта повинна надати майбутньому вчителю достатній рівень кваліфікації, що дозволить на основі великої кількості програм післядипломної освіти забезпечити мобільність між різними секторами і професіями всередині освіти (від викладання в дошкільному освітньому закладі до викладання в університеті). Підготовка вчителів у країнах ЄС здійснюється в різних освітніх установах (університетах, коледжах і спеціальних інститутах) з різною тривалістю підготовки. Тривалість підготовки вчителя початкових класів становить 3 роки в 8 країнах ЄС, 4 роки – в 15 країнах ЄС і 5 років – у 7 країнах ЄС. Середня тривалість підготовки складає 4,5 роки і для старшої школи – 4,8 роки [3]. Загальна тенденція полягає у збільшенні терміну підготовки і збігається з позицією багатьох європейських освітніх організацій про необхідний освітній рівень вчителів на рівні магістра.

В структурі підготовки вчителя можуть бути виділені дві основні моделі – паралельна й послідовна. У першому випадку теоретичне навчання та практична підготовка відбуваються одночасно в процесі початкової підготовки вчителя. У другому випадку кваліфікація педагога формується в ході педагогічної підготовки після завершення початкової предметної підготовки. Конкретна реалізація обох моделей передбачає можливість проходження предметної та педагогічної підготовки в одному і тому ж інституті чи університеті, в різних департаментах одного і того ж університету, а також у різних інститутах: предметна підготовка – в одному, педагогічна – в іншому.

#### *співвідношення теоретичної та практичної підготовки*

Обсяг практичної підготовки майбутніх вчителів у різних країнах Європи сягає від 17 до 70 % для вчителів початкових класів з максимумом практики в Ірландії, Угорщині, Мальті, Фінляндії, Словенії. Для основної школи – від 9 до 58 %, де 50-відсотковий рубіж перевищують Бельгія, Німеччина, Мальта. Для вчителів старшої школи обсяг практичної підготовки рідко перевищує 30 % [3]. Головною проблемою тут, крім обсягу практичної підготовки, є розходження між практикою і теоретичним навчанням. Подолання цього розриву допускає, на думку OECD, створення форм партнерства між школами та університетами як на рівні освітньої системи, так і на рівні конкретної школи. Вчителі, відповідальні за практичну підготовку студентів у цих школах, є повноцінними професійними партнерами в цьому процесі. Приклад ефективної моделі поєднання практики та теоретичної освіти – модель дослідно-орієнтованої педагогічної освіти у Фінляндії.

Відповідно до цієї моделі кожний факультет має в розпорядженні афілійовані з університетом школи, в яких викладання здійснюється, в тому числі, викладачами університету. У цих школах майбутні педагоги за допомогою своїх викладачів і залучених експертів з університету вивчають особливості навчання та побудови предметного знання. Крім цього, вони проходять практику в інших школах під керівництвом спеціально підготовлених вчителів. Мета такої форми педагогічної освіти – вивчення педагогічної взаємодії, освоєння відповідних методів викладання, його планування та оцінки з точки зору програми навчання, освітнього середовища, віку та навчальних можливостей дітей.

Важливою метою стало також формування рефлексивно-критичного ставлення до власної практики і оволодіння соціальними навичками навчання та створення навчальних ситуацій. У ході такого типу контрольованої практичної підготовки студенти знайомляться з учнями різних соціальних і культурних груп, психологічними здібностями і особливостями дітей, навчаються індивідуалізації загального способу викладання у відповідності з

конкретними потребами учнів.

Відмінності підготовки вчителів початкових класів, основної та старшої школи полягають у тому, що для майбутніх учителів початкових класів освоєння педагогічних наук складає 125 кредитів при загальному обсязі магістерської програми 300 кредитів. Тема магістерської програми, зазвичай, пов'язана з дослідницьким проектом, орієнтованим на потреби освітнього середовища. Для вчителів основної та старшої школи більша частина підготовки включає предметні знання, а меншу частину – педагогічна, при загальному обсязі 300-350 кредитів. Педагогічна частина програми фокусується на психодідактиці і включає загальну практику (мінімум 60 кредитів). До того ж 60 кредитів, пов'язані з педагогічною підготовкою, обов'язкові для отримання кваліфікації вчителя [5, 103].

Підготовка вчителя, здатного до самостійного навчання і розвитку особистої науково-обґрунтованої практики – головна мета педагогічної освіти багатьох сучасних країн. Дослідницька частина такої підготовки, в основному, реалізується у вигляді самостійного наукового проєкту, що передбачає формулювання педагогічної проблеми, самостійного збору інформації і даних у цій сфері, а також синтезу цих даних, оформлених у вигляді тез магістерських робіт.

#### *введення у професійну діяльність*

На думку більшості експертів, вкрай важливо вдосконалювати зв'язок між програмою підготовки педагогів в університеті та шкільною практикою. Школи, з цієї точки зору, повинні розглядатися не тільки як місця для навчання учнів, але й як практичні бази підготовки майбутніх учителів, в яких досвідченіші вчителі виступають в іншій професійній якості – ментора, тобто наставника або супервізора майбутнього вчителя. Для виконання цієї ролі вони повинні підвищити власну кваліфікацію, а в низці випадків отримати її офіційне підтвердження. Крім того, вони повинні мати доступ до сучасних досліджень й знань в цій галузі.

Різноманіття моделей педагогічної освіти в Європі передбачає широкий спектр адаптації освіти до триступеневої («бакалавр-магістр-доктор») системи Болонського процесу. У цей же час у більшості європейських країн здійснюються спроби пристосування традиційних моделей підготовки вчителя до двоступеневої системи («бакалавр-магістр»).

Не буде зайвим також зазначити, що в деяких країнах ЄС реалізація Болонського процесу була використана як привід для скорочення змісту і тривалості програм підготовки вчителя, в той час як в самих положеннях Болонського процесу немає жодних позицій, які зумовлюють такі рішення.

Педагогічну освіту у країнах ЄС та США здобувають в університетах або в рамках спеціальних підрозділів (коледжі, інститути), а також в окремих вищих педагогічному профілю. У США вчительські коледжі та університети є основною формою підготовки вчителів. Нові освітні програми педагогічної освіти передбачають широку загальну освіту і глибокі знання з предмету. Однією з актуальних проблем в педагогічній освіті США є підготовка вчителів для багатонаціональних шкіл. Для підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми в коледжах і університетах діють спеціальні навчальні курси. Так, в 16 штатах законодавчо дозволено працювати за програмою навчання обдарованих лише вчителям зі спеціальною підготовкою підвищеного рівня.

У Великобританії підготовка вчителів зосереджена в педагогічних коледжах і університетах. Випускники університетів або коледжів, що отримали ступінь бакалавра і бажають надалі працювати в середній школі, повинні пройти однорічний курс навчання, яке дає право на отримання диплома вчителя. По закінченню навчання присвоюється ступінь бакалавра освіти. У Норвегії базову педагогічну освіту можна отримати в одному з 25 педагогічних коледжів країни, що мають денні і вечірні відділення, або вищу – в одному з 6 університетів. Крім цього, діють педагогічні курси Народних університетів. На всіх етапах здобуття освіти в Норвегії навчання безкоштовне, держава виплачує учням стипендії, а при необхідності надає на пільгових умовах додаткову позику. Кожен викладач, в тому числі і університетський, зобов'язаний мати педагогічну освіту.

Середня педагогічна освіта. Середня педагогічна освіта, яку

отримують вихователі дитячих садочків і вчителі дошкільної та початкової шкільної освіти, здійснюється, зазвичай, у так званих післясередніх навчальних закладах з термінами навчання від 2 до 4 років після закінчення середньої школи (педагогічні інститути або коледжі).

Навчання в цих навчальних закладах різняться за тривалістю, структурою, вступними вимогами та змістом викладання предметів. Проте, всі вони поєднують теоретичну і практичну підготовку, забезпечують необхідні практичні навички. Коледжі готують також вчителів для роботи в дитячих садах. Так, у Норвегії для роботи в дитячих садах готують у спеціальних коледжах з 3-х річним курсом навчання і складається з теоретичних занять та педагогічної практики.

У деяких країнах така підготовка (лише для персоналу дитячих садків) проводиться на базі 9-10-річної загальної (основної) середньої освіти і являє собою 3-річний курс навчання з обов'язковою практикою протягом 28-30 тижнів (Данія).

Сучасна тенденція розвитку педагогічної освіти полягає, все ж таки, у тому, щоб вчителі та викладачі всіх ступенів і рівнів отримували повноцінну вищу освіту. Так, в США, Великобританії, Франції, Швеції та багатьох інших країнах диплом шкільного учителя будь-якого ступеня середньої освіти може бути отриманий особами, які мають першу університетську ступінь за однією з шкільних дисциплін (бакалавр, ліценціат) та пройшли додаткову 1-2 річну професійну підготовку психолого-педагогічного профілю у спеціалізованому виші або підрозділі університету. В університетах Франції викладачів коледжів і ліцеїв готують у два етапи: перший – отримання загально-університетської освіти; другий – навчання по закінченні університету в регіональних центрах підготовки учителів, де слухачі спеціалізуються у викладанні двох-трьох шкільних дисциплін, освоюють теоретичний курс з педагогічних наук, стажуються і практикуються в коледжах і ліцеях.

Поряд з цим у Франції є мережа так званих «вищих нормальних шкіл» (аналог педагогічних інститутів), які розташовані в найбільших регіональних центрах і здійснюють 4-5-річні програми підготовки вчителів. Ці вищі навчальні заклади забезпечують також у своєму регіоні реалізацію заходів з підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічного персоналу, розробки методичного інструментарію та інформаційного забезпечення. Університети Австрії готують вчителів для повної загальноосвітньої середньої школи, професійної повної середньої школи, викладачів педагогічних і соціальних академій. Курс навчання складається з двох етапів: навчання в університеті та педагогічна практика після закінчення курсу навчання. За час навчання в університеті студенти отримують теоретичну підготовку за двома спеціальностями, а також педагогічну підготовку і проходять шкільну практику, яка включає загальнопедагогічний вступний курс і практичну роботу в школі.

#### *зміст педагогічної освіти та педагогічної практики*

На сучасному етапі в шкільній освіті США велика увага приділяється вивченню математики та природничих наук. У 2000 р. була створена Національна комісія з викладання математики і природничих наук у 21-му столітті, яка розглядає математику та природничі науки як основоположні форми знання. Серед цілей, сформульованих в доповіді цієї комісії, – підвищення рівня математичної та природничої освіти шляхом створення безперервної системи підвищення якості викладання математики і природни-

чих наук у середній школі, істотне збільшення рівня підготовки викладачів математики і природничих дисциплін. Створено спеціальний інтернет-портал для вчителів, з допомогою якого вони можуть використовувати узагальнену базу знань з природничо-наукової і математичної освіти, а також робити свій внесок у її наповнення.

Акцент на міжпредметні зв'язки, проблемні методи навчання, використання інтерактивних методик є невід'ємною складовою підготовки сучасного вчителя в розвинених країнах. Так, в країнах Скандинавії сьогодні вчитель розглядається не як вузькопрофільний предметник, а як носій культури, вміє розвивати глибокі взаємини з учнями, дирекцією школи, колегами по роботі.

У Франції при підготовці вчителя початкової школи на педагогічну шкільну практику в університетській програмі відводиться 3 тижні, а потім у нормальній школі ще 20 тижнів. В останню практику входить самостійна 8-тижнева робота в базовому початковому навчальному закладі протягом випускового семестру. Питанням вдосконалення організації шкільної практики багато уваги приділяється університетами Австрії. Створено вступний курс в шкільну практику, незалежний від спеціальності студента, який ґрунтується на аналізі викладацького досвіду. У своїх пошуках удосконалення підготовки вчителів в Австрії керуються ідеєю про те, що висока професійна підготовка вчителя – це найцінніший внесок у майбутнє країни.

Отже, можна зробити висновок про те, що існує кілька груп гострих практичних проблем, які стоять перед урядами багатьох розвинених країн в період проведення модернізації системи педагогічної освіти.

**Перша** проблема для більшості країн полягає в необхідності оновлення штату викладачів. Вікова структура штату вчителів така, що через 5-10 років більша частина їх повинна йти на пенсію. Питання про те, як зберегти академічний штат і залучити новий, гостро стоїть для Франції, Німеччини, Нідерландів, Швеції і багатьох інших країн.

**Друга** проблема, вельми актуальна в останні роки – це перехід вузів на 3-рівневу систему бакалавр-магістр-доктор, особливо нею стурбовані Австрія, Німеччина, Нідерланди, Фінляндія, де донедавна була тільки однорівнева схема підготовки. Питання про статус неуніверситетських вишів і дипломів, які вони видають, все частіше включається до порядку денного багатьох дискусій. Важливе значення надається питанню про доцільність та можливість реалізації програм магістрського рівня у вищих неуніверситетського сектора. Німеччина займає вибірковою позицію у визначенні співвідношення між старими і новими структурами кваліфікації: їй надана можливість конкурентного співіснування, що буде, однак, створювати перешкоди при співвідношенні кваліфікацій, які присвоюють, а також проблеми працевлаштування випускників з новими дипломами.

**Третя** невідкладна проблема – структурна перебудова вищої освіти як форми людської активності. Це стосується неперервної вищої освіти й навчання протягом усього життя. Дана проблема частіше обговорюється на національних і міжнародних конференціях щодо майбутнього розвитку вищої освіти та її місця в суспільстві. Велика увага цим питанням приділяється у Бельгії, Данії, Фінляндії та Франції, однак важко навести приклад системних масштабних дій в цій галузі, які могли б бути рекомендовані як універсальні програми для інших країн, зокрема України.

#### Література та джерела

1. Высшее образование: вызовы Болонского процесса и ВТО / Под. ред. В.П. Колесова, Е.Н. Жильцова, П.Н. Ломанова. – М.: Экономический факультет МГУ, ТЕИС, 2007. – 409 с.
2. Образовательное законодательство и образовательные системы зарубежных стран / Федеральный центр образовательного законодательства / Под ред. А.Н. Козырина – М.: Academia, 2007. – 432 с.
3. Education at a Glance 2007: OECD indicators [www.oecd.org/rights/](http://www.oecd.org/rights/) – Зарол. з екрану. – Мова англ.
4. London Communiqué 18 May 2007. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. <http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf>. – Зарол. з екрану. – Мова англ.
5. The legitimacy of quality assurance in higher education. Council of Europe higher education series № 9, November 2007 – 158 p.

*Необходимость реформирования системы педагогического образования Украины, ее совершенствования и улучшения качества является важной социально-культурной проблемой, которая во многом определяется процессами глобализации, интеграции и интернационализации. В статье на основе анализа материалов европейских образовательных организаций выяснены основные положения реформ, теоретические основы и организационные аспекты, а также практические проблемы, которые*

стоят перед многими развитыми странами в период модернизации системы педагогического образования в государствах ЕС и США.

*Ключевые слова:* учитель, педагогическое образование, профессиональная деятельность учителя, повышение квалификации, содержание педагогического образования, педагогическая практика

*The necessity of reforming of the system of teacher education in Ukraine, its development and quality improvement is an important socio-cultural problem which is largely determined by the processes of globalization, integration and internationalization. On the basis of the analysis of European educational organizations' materials, this article defines the main regulations of the reforms, theoretical foundations and organizational aspects as well as practical problems faced by many developed countries in time of the teacher education modernization in the EU countries and the USA.*

*Key words:* teacher, teacher education, professional work of teachers, advanced training, content of teacher education, teaching practice

УДК 378

## **ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ У РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ**

**Нахасва Ярина Михайлівна**  
м.Тернопіль

*У статті розглядається термінологічний аналіз основних понять реалізації компетентнісного підходу в підготовці майбутніх лікарів у вищих навчальних закладах. Зроблено наголос на тому, що навчання у вищій школі спрямовується на формування професійної компетентності майбутнього фахівця медицини. Важливою складовою професійної компетентності майбутніх лікарів визначено готовність до професійно-мовленнєвої діяльності з використанням медичної термінології. Обґрунтовано смислову різницю між поняттями «компетентність» і «компетенція».*

*Ключові слова:* компетенція, компетентність, професійна компетентність, компетентнісний підхід.

Актуальність теми дослідження статті полягає у стрімких глобалізаційних і технологічних змінах українського суспільства на межі ХХ-ХХІ ст. тісно пов'язаних зі зміною способу життя громадян, переорієнтованими ними усталених норм і цінностей, у тому числі й у системі освіти. Основною тенденцією останніх десятиліть є підготовка висококваліфікованих, конкурентноспроможних фахівців, із високим творчим потенціалом, компетентних, відповідальних, здатних до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів. На сучасному етапі модернізації системи освіти в Україні особливої гостроти й актуальності набувають питання забезпечення конкурентоздатності випускників ВНЗ медичного профілю, що ґрунтується на методичних засадах ефективного формування професійно значущих умінь і навичок майбутніх лікарів, урахуванні особливостей становлення у них професійно значущих якостей на основі формування професійної компетентності студентів.

Вітчизняна педагогічна термінологія, окрім традиційних та зрозумілих понять «знання–вміння–навички», починає використовувати цілу низку нових категорій, що складають основу компетентнісного підходу в освіті. Це знайшло відображення у словниках філософського та іншомовного спрямування, довідковій педагогічній літературі. Науковці активно послуговуються такими дефініціями, як «компетентнісний підхід», «компетентність» («компетентності»), «компетенція» («компетенції»), використовують їх для обґрунтування детермінації явища «професійна підготовка», різних аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців у ієрархії цілісної структури загальних, особливих, якісних і атрибутивних ознак та професіоналізму.

На основі аналізу наукових джерел, було визначено напрями досліджень, у яких використовуються ці терміни, що дало змогу розподілити їх на такі групи:

1) дослідницькі пошуки, що стосуються компетентнісного підходу;

- 2) наукові праці стосовно розмежування понять «компетенція» і «компетентність»;
- 3) дослідження щодо формування різних видів компетенцій і компетентностей;
- 4) цілеспрямоване формування професійної компетентності майбутніх фахівців різних профілів фахової підготовки, зокрема лікарів.

Із метою визначення особливостей компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх лікарів, було враховано його сутність як засобу модернізації професійної освіти (за Е. Зеером); розглядалися передумови та історія його становлення (І. Бургун); світовий досвід, проблеми та перспективи реалізації компетентнісного підходу в освіті (О. Бермус) та українські перспективи (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина) тощо. Так, М. Степко звертав увагу на те, що є прийнятним, а що проблемним у компетентнісному підході для вищої освіти України. У дослідженнях особливостей впровадження компетентнісного підходу в навчальний процес вищого навчального закладу підкреслювалося, що це – перспективний напрям розвитку сучасної освіти, її найважливіший орієнтир і умова підготовки сучасного конкурентноспроможного фахівця.

Мета статті полягає у тому, щоб проаналізувати термінологію основних понять компетентнісного підходу в підготовці майбутніх лікарів.

Сутність компетентнісного підходу в сучасних наукових дослідженнях часто має діаметрально протилежні бачення. Одні науковці розглядають компетентнісний підхід як шлях формування стандартів професійної освіти, а інші, зокрема деякі російські вчені, – показником або наслідком подальшого поглиблення кризи в освіті.

У контексті якості освіти науковці, з метою розуміння компетентнісного підходу, використовували поняття «компетенції». Так, за визначенням І. Зимньої, ключові компетенції – це нова парадигма результатів сучасної освіти [2], а А.Хуторської вважав їх компонентом особистісно орієнтованої освіти. Наукові пошуки дослідників спрямовувалися і на вивчення процесів формування професійних компетенцій у вітчизняній професійній освіті.

Слід зазначити, що в літературних джерелах одночасно використовувалися смислово споріднені та співзвучні поняття «компетенція» і «компетентність», тому в нашому дослідженні враховано різні підходи науковців, котрі розглядали сутність цих дефініцій на основі аналізу досвіду теорії та теорії досвіду, здійснювали поняттєво-термінологічний екскурс, обґрунтовували перехід від літературної компетенції – до життєвої компетентності, організовували педагогічний дискусійний клуб: «Компетенція і компетентність: скільки їх?», визначали ключові компетентності у європейському