

Ковтун О. В. Компетентнісний підхід як методологічний концепт професійно-мовленнєвої підготовки авіаційних операторів / О. В. Ковтун // Вища освіта України. – Дод. 4. – Т. III (15). – 2009. – Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 72–82.

**КОВТУН О.В.**

### **КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ КОНЦЕПТ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ АВІАЦІЙНИХ ОПЕРАТОРІВ**

У статті на основі аналізу теоретичних досліджень щодо сутності компетентнісного підходу здійснено спробу розкрити його як методологічний концепт професійно-мовленнєвої підготовки авіаційних операторів.

*Ключові слова:* компетентнісний підхід, методологічний концепт, професійно-мовленнєва підготовка, авіаційний оператор.

В статье на основе анализа теоретических исследований о сущности компетентностного подхода сделана попытка раскрыть его как методологический концепт профессионально-речевой подготовки авиационных операторов.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, методологический концепт, профессионально-речевая подготовка, авиационный оператор.

The article presents analysis of theoretical studies of the essence of the competence-based education. On the basis of this analysis the author makes an attempt to describe the competence-based approach as a methodological concept of professional and speech training of aviation operators.

*Key words:* competence approach, methodological concept, professional and speech training, pilots and ATCOs.

Сучасний освітній процес характеризується процесами інтернаціоналізації та інтеграції в освіті, що призводять до перегляду освітніх парадигм із перспективою створення єдиного відкритого освітнього простору. Україна підписала Болонську декларацію 19 травня 2005 р., цим самим визначивши напрям поступу в освітній галузі. Мета створення єдиного освітнього європейського простору – підвищення міжнародної конкурентоздатності європейської вищої освіти. У Болонській декларації 1999 р. йдеться про те, що «необхідно розглянути завдання підвищення конкурентоздатності європейської системи вищої освіти на світовому рівні» [3, с. 161], а в Комюніке, прийнятому на зустрічі міністрів з Болонського процесу в Бергені у травні 2005 р.,

зазначається, що «європейський простір вищої освіти повинен бути відкритим і повинен стати привабливим для інших регіонів світу» [3, с. 195].

Країни, зусилля яких спрямовані на перебудову системи вищої освіти за Болонською моделлю, апелюють до компетенцій і компетентностей як провідного критерію підготовленості сучасного випускника вищої школи. Відповідно, фіксується компетентнісний підхід в освіті. Зазначається, що якщо традиційна «кваліфікація» спеціаліста мала в своїй основі відповідність між вимогами робочого місця і цілями освіти, а підготовка зводилася до засвоєння студентами більш чи менш стандартного набору знань, умінь і навичок, то «компетенція» передбачає розвиток у людини здатності орієнтуватися в розмаїтті складних і непередбачуваних виробничих ситуацій, мати уявлення про наслідки своєї діяльності, а також нести за них відповідальність.

Необхідність включення компетентнісного підходу в систему освіти України зумовлюється, на нашу думку, низкою факторів. По-перше, Болонський процес виходить за межі освітніх процесів, вища освіта в ньому розглядається як інструмент для досягнення більш широких завдань посилення європейської конкурентоспроможності і європейського впливу. Він спрямований на зміцнення загальноєвропейських «інтелектуальних, культурних, суспільно-наукових і технологічних рамок», покликаний сприяти перетворенню Європи «в найконкурентоздатнішу і найдинамічнішу економіку знань у світі», проголошує «важливість освіти і співпраці у сфері освіти для розвитку і зміцнення стійких, мирних і демократичних суспільств». Відтак, уходження України до Болонського процесу є одночасним уходженням, інтеграцією в Європу. Необхідність приєднання нашої держави до означеного процесу відзначається у значній кількості документів Міністерства освіти і науки України, а також у дослідженнях українських педагогів [Див.: 4, 10 та ін.]. По-друге, необхідність включення компетентнісного підходу в систему освіти, її перетворення, що відбувається упродовж останнього десятиріччя, визначаються зміною освітньої парадигми як «сукупності переконань, цінностей, технічних засобів і т. ін., характерної для членів даної спільноти» (Т.Кун). Аналітичні дослідження освіти відзначають, що «...в умовах глобалізації світової економіки зміщуються акценти з принципу адаптивності на принцип компетентності випускників освітніх закладів» [12]. А зміна принципу означає і зміну підходу. По-третє, необхідність включення компетентнісного підходу в освітній процес зумовлюється настановами. У попередні роки дидактичні підходи, які набували теоретичного обґрунтування та практичного впровадження в навчальний процес (напр., проблемний, контекстний, системний, міждисциплінарний та ін.) розглядалися й приймалися

науковою і навчально-методичною спільнотою, але директивно не фіксувалися. На разі і Рада Європи, і вітчизняні органи управління освітою приписують упровадження компетенцій і компетентнісного підходу. Зокрема, в рекомендаціях з освітньої політики «Стратегія реформування освіти в Україні» зазначається, що «одним із шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його з сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчальних програм на набуття *ключових компетентностей* та на створення ефективних механізмів їх запровадження» [13, с. 13].

Компетентнісний підхід апелює до сучасної парадигми міждисциплінарних науки і освіти. Відтак, не дивно, що сам принцип компетенції зародився в межах однієї з конкретних наук і був згодом екстрапольований як науковий метод, що застосовується до різноманітних сфер знань, з-поміж яких і педагогіка. Його виникнення пов'язують із дослідженнями американського лінгвіста Н.Хомського. Учений сформулював поняття компетенції щодо теорії мови, зокрема трансформаційної (генеративної) граматики. Н.Хомський наполягав на необхідності чітко розмежовувати *«компетенцію* (знання своєї мови мовцем – слухачем) і *використання* (реальне застосування мови в конкретних ситуаціях). Лише в ідеалізованому випадку ... використання є безпосереднім відображенням компетенції» [15, с. 9]. І.О.Зимня звертає увагу на те, що саме «використання» – є актуальним виявленням компетенції як «прихованого», потенційного [8, с. 13] і з цим пов'язує різнотлумачення термінів «компетенція» і «компетентність».

Аналіз літератури з проблеми засвідчив відсутність єдності у поглядах науковців на поняття «компетенція» і «компетентність». Загалом можна відзначити два варіанти трактування співвідношення цих понять: вони або ототожнюються, або диференціюються. Недиференційований підхід до понять «компетенція» і «компетентність» знаходимо в Глосарії термінів Європейського фонду освіти [5], а також у роботах більшості закордонних і російських учених (В.І.Байденко, Б.Оскарсон та ін.). Низка науковців наполягають на необхідності диференціації зазначених понять. Частина вчених (Е.Зеєр, Д.Заводчиков) тлумачить компетентність як «змістовне узагальнення теоретичних і емпіричних знань, представлених у формі понять, принципів, закономірностей, практико орієнтованих положень і процедурних (методичних) настанов» [7, с. 39], а компетенцію як «узагальнений спосіб дії, що забезпечує продуктивне виконання професійної діяльності. Це здатність людини реалізовувати на практиці свою компетентність» [7, с. 40]. Більшість науковців із тих, що підтримують диференційований підхід до тлумачення понять «компетенція» і

«компетентність», підходить до їх детермінації з інших позицій. Зокрема, І.О.Зимня, спираючись у своїх поглядах на міркування Н.Хомського і Р.Уайта, розмежовує поняття «компетенція» і «компетентність» як потенційне – актуальне, когнітивне – особистісне. Компетентність «завжди є актуальним виявом компетенції» [8, с. 17].

Загалом ми підтримуємо диференційований підхід до потрактування співвідношення понять «компетенція» і «компетентність», погоджуємося з В.Хутмахером у тому, що «використання є компетенція в дії» [20]. У педагогічному контексті візьмемо за вихідні такі визначення: *компетенція* – сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які задаються щодо визначеного кола предметів і процесів і є необхідними для якісної продуктивної діяльності відносно них; *компетентність* – володіння людиною відповідною компетенцією, включаючи її особистісне ставлення до неї і предмета діяльності. Таким чином, під *компетенцією* будемо розуміти певну відсторонену, наперед задану вимогу до освітньої підготовки студента, під *компетентністю* – уже сформовану його особистісну якість.

Підтримуючи загалом диференційований підхід, ми водночас, з урахуванням того, що велика кількість дослідників не розмежовує ці поняття, або трактує їх навіть протилежно, далі в низці випадків будемо наводити їх разом (компетенція/компетентність).

У літературі виокремлюють три етапи становлення компетентнісного підходу в освіті. Перший етап – 1960-1970 рр. – характеризується введенням до наукового апарату категорії *компетенція*, створенням передумов розрізнення понять *компетенція/компетентність*. З того часу починається в руслі трансформаційної граматики і теорії навчання мов дослідження різних видів мовної компетенції, введення поняття «комунікативна компетентність» (Д.Хаймс). Другий етап – 1970-1990 рр. – характеризується застосуванням категорії *компетенція/компетентність* у теорії і практиці навчання мови, менеджменті, в навчанні спілкування. Означений етап відзначається тим, що вчені поряд із теоретичними дослідженнями компетенції починають вибудовувати навчання, в якому її формування розглядається як кінцевий результат цього процесу. Третій етап розпочинається в 1990 рр. і характеризується тим, що в документах, матеріалах ЮНЕСКО окреслюється коло компетенцій, які вже повинні (!) розглядатися всіма як бажаний результат освіти.

У Європейському Союзі В.Хутмахер підкреслює, що «хоча саме поняття компетенція... змістовно до цього часу точно не визначено, тим не менше, всі дослідники погоджуються з тим, що поняття «компетенція ближче до понятійного поля

«знаю, як», ніж до поля «знаю, що» [20]. Тобто, заснований на компетенції підхід, насамперед, підкреслює практичний, діяльнісний аспект. Відтак, розпочинається активний пошук і класифікація тих компетенцій/компетентностей, якими повинен оволодіти випускник вищої школи для адаптації та успішної самореалізації в професійному і соціальному житті. В літературі можна зустріти дефініції професійних (професійно зорієнтованих), загальних (ключових, базових, універсальних, транспредметних, метапрофесійних, надпрофесійних, ядерних і т. ін.), освітніх (академічних) та інших компетенцій/компетентностей. Не будемо зупинятися на всіх класифікаціях компетенцій/компетентностей (І.О.Зимня, А.К.Маркова, Дж.Равен, А.В.Хуторской, В.Хутмакер та ін.), окреслимо лише загальні тенденції в їх виокремленні та докладніше проаналізуємо ті з них, які мають безпосередній зв'язок із здійснюваним дослідженням.

В основі більшості класифікацій лежать особистісні та діяльнісні аспекти, тобто «особисті якості і досвід, якими володіє людина: знання, освіта, підготовка й інші особистісні характеристики, що дозволяють їй ефективно виконувати свою діяльність» [5, с. 69].

Означений підхід до класифікації компетенцій дозволив дослідникам виділити в окрему групу компетенції широкого спектру використання, що володіють певною універсальністю. Під ними прийнято розуміти *ключові компетенції/компетентності*, які співвідносяться з базовими навичками (Б.Оскарсон, С.Шо), ключовими кваліфікаціями (А.Шелтен) і т. ін. Сутність ключових компетенцій – їх об'ємність. Вони являють собою широкі концепції в освіті і забезпечують зв'язок з актуальними проблемами з погляду особистості [2]. Погляд на ключові компетенції/компетентності як найважливіші та інтегровані дозволив ученим дійти висновку про те, що ключові компетенції/компетентності «сприяють досягненню успіхів у житті; сприяють підвищенню якості суспільних інститутів; відповідають багатоманітним сферам життя» [9, с. 7]. Ключові компетенції забезпечують універсальність фахівця і тому не можуть бути надто спеціалізованими (С.Є.Шишов). Ключові компетенції називають також загальними, інструментальними, безособистісними, систематичними (Ю.Колер). За своїм характером вони є надпрофесійними, метапрофесійними, необхідними для виконання різних видів діяльності.

Одним із важливих теоретичних узагальнень у дискусії навколо поняття ключових компетенцій/компетентностей стало визначення представниками Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСД) трьох категорій ключових компетентностей як концептуальної бази [17, с. 8]. Ними стали: автономна

діяльність; інтерактивне використання засобів; уміння функціонувати в соціально гетерогенних групах. В аспекті започаткованого дослідження вважаємо за доцільне зупинитися на детальнішому аналізі ключових компетентностей, об'єднаних у категорію «інтерактивне використання засобів». Означена компетентність передбачає розуміння низки засобів, що дають змогу особистості взаємодіяти з довколишнім світом. Володіння цією компетентністю означає: 1) здатність інтерактивно застосовувати мову, символіку й тексти (ефективне використання мов і символів у різноманітних формах та ситуаціях для досягнення цілей, розвитку знань і власних можливостей). Це допомагає розуміти світ і брати участь у діалогах, а також ефективно взаємодіяти з оточенням; 2) здатність застосовувати знання й інформаційну грамотність (ефективне використання інформації і знань). Дає змогу особистості їх сприймати та застосовувати, використовувати як основу для формування власних можливих варіантів дії, позицій, прийняття рішень та активних дій; 3) здатність застосовувати (нові) інтерактивні технології (технічні здібності, ІКТ-вміння, обізнаність у застосуванні нових форм взаємодії з використанням технологій). Ця компетентність допомагає особистості пристосувати власну поведінку до змін у повсякденному житті. Аналіз означеної категорії компетентностей дозволив дійти висновку, що саме ця група надпредметних компетентностей повинна стати підґрунтям для розвитку спеціальних компетентностей, що забезпечують ефективність професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів.

Окремим компонентом у структурі компетенцій виділяють *професійні компетенції/компетентності*. Аналіз літератури свідчить, що професійну компетентність розглядають як елемент чи складову культури спеціаліста, як властивість особистості або ж як готовність і здатність здійснювати професійну діяльність. Зокрема, В.І.Байденко розуміє її як готовність і здатність доцільно діяти відповідно до вимог справи, методично організовано і самостійно розв'язувати задачі й проблеми, а також самооцінювати результати своєї діяльності [1, с. 6]. Ю.Г.Татур доходить висновку, що «компетентність спеціаліста з вищою освітою – це виявлення ним на практиці бажання і здатності (готовності) реалізувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості і т. ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній і соціальній сфері, усвідомлення її соціальної значимості й особистої відповідальності за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення» [14, с. 9]. Загальним в усіх визначеннях є те, що професійна компетентність розглядається як сукупність двох компонент, перша з яких носить

професійний характер і полягає у професійно-технологічній підготовленості, а друга носить надпрофесійний, особистісний характер.

На думку дослідників, застосування компетенцій як головних цільових установок при підготовці фахівців із вищою освітою означає істотний зсув у бік особистісно зорієнтованого навчання, спробу реалізувати діяльнісно-практичну і культурологічну складові освіти, перейти від предметної диференціації до міждисциплінарної інтеграції. При цьому предметно-спеціалізовані компетенції розглядаються науковцями як такі, що перебувають під значним впливом загальних компетенцій і визначаються ними. Другі слугують інструментом освоєння перших.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних вимог до підготовки спеціалістів у галузі техніки і технологій (а саме до цієї області належить і підготовка авіаційних операторів), вивчення системи інноваційної інженерної освіти з компетентнісного погляду свідчать, що професійна компетентність інженерів у даний час визначається не лише високим рівнем професійних знань, але й розвитком таких загальних (особистісних, надпредметних) компетенцій, як: розуміння сутності професії інженера, обов'язку служити суспільству, професії, усвідомлення відповідальності за інженерні рішення; здатність ефективно працювати індивідуально і як член команди; вміння застосовувати різноманітні методи ефективної комунікації у професійному середовищі й соціумі; володіння іноземними мовами; творчий пошук у рамках професії, усвідомлення необхідності й здатність самостійного навчання впродовж усього життя [16, 18, 19, 21 та ін.].

Чи розглядається комунікативна компетентність як складова професійної компетентності інженера? Більшість науковців погоджується з тим, що комунікативна компетентність є невід'ємним компонентом професійної компетентності. Згідно з поглядами А.Дорофєєва, ознаками комунікативної підготовленості випускників освітніх програм є: володіння рідною й іноземними мовами, в тому числі здатність застосовувати понятійний апарат і лексику базових і суміжних наук і галузей, володіння комунікативною технікою і технологією, знання... ділової етики професійного спілкування і управління колективом, вміння... вести дискусію, мотивувати і захищати свої рішення [6, с. 31].

Логіка дослідження вимагала з'ясування питання про зміст комунікативної компетенції/компетентності інженерів. Відтак, було вивчено відповідні джерела і здійснено компаративний аналіз щодо вимог до комунікативної компетентності інженера в американській, болонській і російській моделях випускників інженерних програм. На жаль, ми не змогли здійснити подібний аналіз із погляду вітчизняних

інженерних товариств, оскільки не виявили єдиної організації, яка б охоплювала представників усіх напрямів інженерної діяльності, визначала поступ інженерного напрямку в науці і промисловості держави, формувала критерії оцінки випускників інженерних програм. В Україні існує чимала кількість інженерних асоціацій, але вони створені для розв'язання вузькогалузевих проблем (напр., Українська асоціація аграрних інженерів, Українська асоціація інженерів-електриків, Асоціація інженерів енергоефективних технологій України і т. ін.).

Вимоги Engineers Mobility Forum (США) до компетенцій професійних інженерів охоплюють *комунікацію*, під якою розуміється ясність спілкування з іншими учасниками інженерної діяльності [18]. Отже, комунікативними атрибутами випускників університетів у країнах, що підписалися під Washington Accord (США, Канада, Великобританія, Японія, Австралія та ін.), є «ефективна комунікація в процесі комплексної інженерної діяльності з професійним колективом і суспільством у цілому, написання звітів, створення документів, презентація матеріалів, видача і прийом чітких і зрозумілих інструкцій» [19].

У рамках Болонського процесу в Європі на основі Dublin Descriptors прийнято документ *A Framework for Qualification of the EHEA*, що описує в загальному вигляді вимоги до кваліфікацій спеціалістів із вищою освітою і академічними ступенями першого і другого циклів [21], в якому до комунікації залежно від освітніх ступенів висуваються такі вимоги: перший ступінь – здатність до інформаційних, ідеологічних і проблемних комунікацій у професійному середовищі й аудиторії неспеціалістів; другий ступінь – здатність до інформаційних, ідеологічних і проблемних комунікацій у професійному середовищі й аудиторії неспеціалістів із чітким і глибоким обґрунтуванням своєї позиції.

Російською асоціацією інженерної освіти передбачається, що випускники, які успішно освоїли освітні програми в області техніки і технологій відповідного рівня, повинні здійснювати комунікацію в професійному середовищі і суспільстві в цілому, в тому числі й іноземною мовою, розробляти документацію, презентувати і захищати результати комплексної інженерної діяльності (ОКР «Бакалавр»); здійснювати комунікацію в професійному середовищі і суспільстві в цілому, активно володіти іноземною мовою, розробляти документацію, презентувати і захищати результати інноваційної інженерної діяльності, в тому числі іноземною мовою (ОКР «спеціаліст», «магістр») [16].

Отже, комунікативна компетенція розглядається як обов'язкова в системі професійних компетенцій випускника інженерних програм в усіх проаналізованих



моделях інженера. Вона охоплює вміння здійснювати комунікацію рідною та іноземними мовами у професійному середовищі з урахуванням референтної групи, вміння працювати з документацією, здатність представляти результати комплексної та інноваційної інженерної діяльності.

Оскільки метою дослідження є підготовка до професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів, необхідно детермінувати, що складатиме зміст професійних комунікативних компетенції для означеної цільової групи. Задля цього з'ясуємо сутність професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів. Для вказаних фахівців властива специфічна комунікація, що відома як термінологічне макрополе «Радіообмін цивільної авіації» (РЦА), одиниці якого виконують номінативну і комунікативну функції при «двобічному обміні інформацією засобами обладнання радіозв'язку між екіпажем літального апарату і наземними диспетчерськими службами і/чи іншими літальними апаратами, а також при внутрішньому радіозв'язку між членами екіпажу» [11, с. 4-5]. Комунікативним середовищем для термінології РЦА є діяльність радіообміну, що застосовується і здійснюється на повітряних суднах (ПС) цивільної авіації під час польоту і пов'язаних із ним операцій, що виконуються ПС на землі. РЦА здійснюється для того, щоб 1) диспетчерські служби інформували екіпаж ПС про обстановку в районі польоту, стан аеродрому, роботу засобів зв'язку і радіотехнічного забезпечення польотів і посадки, про екстрені ситуації; контролювали дії ПС, їх ешелонування на безпечні інтервали з метою запобігання небезпечних зближень і зіткнень ПС одне з одним і з перешкодами на аеродромі і в польоті; здійснювали запит інформації про стан і місцезнаходження ПС, а 2) екіпаж ПС інформував про виконання польотної операції, доповідав про стан ПС і ситуації, в якій відбувається політ; одержував дозвіл на виконання того чи іншого етапу польоту, а також умов виконання маневрів, пілотування і керування ПС. Отже, комунікативними цілями тексту досліджуваного дискурсу виступають: інформування (повідомлення), запит, контроль і ведення ПС наземними службами, що реалізуються в підтвердженні (дозволі) чи забороні.

У функціональному плані текст РЦА – це ієрархічно організовані мовленнєві акти, об'єднані у висловлювання діалогічного типу. Це мовлення контекстне і стисле через знання членами екіпажу ситуацій і застосування ними спеціальної професійної лексики, авіаційної фразеології. Особливістю діалогів між членами екіпажу є їх цілеспрямованість і швидкий темп, що пов'язано з лімітом часу на спілкування. Відтак, специфічною рисою висловлювань у сфері РЦА є лаконічність. Діалог РЦА не передбачає зорового сприйняття комунікантів, тобто в ньому відсутні сприйняття

міміки, жестів, рухів тіла. Можливі радіоперешкоди не завжди дозволяють сприймати інтонаційний малюнок висловлювання. Наслідком цього є особлива увага до тексту і до слова як його одиниці.

Здійснення РЦА є основною складовою частиною професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів, але не вичерпує її. Для успішної реалізації професійної діяльності пілоти та авіадиспетчери повинні вміти здійснювати ефективну комунікацію не лише в режимі «диспетчер – пілот», але й у моносоціумних групах «диспетчер – члени органів УПР, служб ОНР», «пілот – інші члени екіпажу ПС», «авіаційний оператор – члени авіаційного персоналу». Відтак, окрім володіння вміннями здійснювати РЦА авіаційні оператори повинні володіти як підмовою авіації, так і літературною мовою загалом, при цьому основними видами мовленнєвої діяльності, які потребують першочергової уваги і розвитку є говоріння і слухання. Тому професійно-мовленнєва підготовка авіаційних операторів у ВНЗ повинна спрямовуватися на формування таких компонентів комунікативної компетенції: мовного (лексика, граматики, фонетика), предметного (обізнаність у предметі комунікації), дискурсивного (побудова усних текстів), прагматичного (успішне досягнення комунікативної мети), стратегічного (подолання труднощів комунікації), соціокультурного (відповідність соціокультурним нормам).

Орієнтація на компетентнісний підхід вимагає перебудови навчального процесу. Компетенції «закладаються» в освітній процес шляхом технологій, змісту (Б.Оскарсон), стилю життя навчального закладу, типу взаємодії між викладачами й студентами і самими студентами (В.І.Байденко). Цілі освітнього процесу повинні володіти «ефектом синергізму». Цього можна досягти тільки в умовах «відкритих» стандартів і навчальних планів для змістових, методичних і технологічних рішень, а не в «закритих», для яких властива суворая замкненість на змісті. Компетентнісний підхід висуває на передній план не інформованість студентів, а вміння розв'язувати проблеми (В.А.Болотов, В.В.Серіков). Відтак, його реалізація в освітньому процесі передбачає дотримання низки дидактичних умов.

Перша з них полягає в чіткому усвідомленні учасниками навчального процесу дидактичної специфіки, закладеної в поняття «компетентність» як педагогічної категорії, яка може характеризувати як певний етап в освітньому процесі, так і його кінцевий результат – результат освіти. Таке бачення свідчить про рівневий характер компетентнісного підходу в навчанні, про доцільність визначення певних послідовних рівнів у формуванні компетентності студентів. Отримання позитивного кінцевого

результату в навчанні передбачає періодичний контроль за його досягненням на певних етапах цього процесу [9, с. 51].

Залежно від виду компетенцій (предметні, соціальні, особистісні) шляхи та терміни їх формування у студентів різняться. Таке формування може бути спеціальним (безпосереднім) або контекстним (опосередкованим) і здійснюватись упродовж будь-якого часу – однієї навчальної теми або протягом усього терміну навчання. З цього факту випливає наступна умова реалізації компетентнісного підходу в навчанні – це чітко визначення вимог до кінцевого рівня сформованості компетенцій студентів та до основних етапів їх формування. Учасники навчального процесу мають чітко уявляти структуру освітньої компетенції або основні її інформаційні елементи, які необхідні студентові для набуття певного рівня компетентності [9, с. 51].

Третьою взаємопов'язаною з попередніми дидактичною умовою є послідовність реалізації компетентнісного підходу на різних етапах і рівнях формування змісту освіти [9, с. 52]. Зокрема, якщо мова йде про формування предметних компетенцій, то це рівень навчального предмета, де відбувається конкретизація складу, структури, функцій змісту освіти. Він фіксується у стандартах освіти, навчальних програмах і методиках викладання навчальних предметів. Наступним кроком є робота на рівні навчального матеріалу, коли склад, структура й функції змісту освіти фіксуються у формі підручників та інших засобів навчання, тут здійснюється подальша конкретизація змісту навчального предмета (В.Оконь).

Здійснений аналіз дозволяє дійти висновку про те, що застосування компетентнісного підходу підвищить ефективність професійно-мовленнєвої підготовки авіаційних операторів за рахунок: а) посилення діяльнійшої, актуальної сутності навчання; б) акцентування на відміну від знаннєвої спрямованості «що», на способі і характері дій «як»; в) укріплення взаємозв'язку з особистісною, зокрема, мотиваційною характеристикою особистості.

Література:

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3 – 13.
2. Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. Научно-методический сборник. – М., 2002.
3. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. – М.: РЕЦЭП, 2005. – 199 с.

4. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посібник / За ред. В.Г.Кременя; авт. кол. М.Ф.Степко та ін. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384с.
5. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования, 1997.
6. Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 30 – 33.
7. Зеер Э., Заводчиков Д. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 39 – 45.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
9. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. – 112 с.
10. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Євроінтеграція України як чинник соціально-економічного розвитку держави // Вища школа. – 2004. – № 2 – 3. – С. 97 – 125.
11. Олянюк П.В., Астафьев Г.П., Грачев В.В. Радионавигационные устройства и системы гражданской авиации: Учеб. для вузов ГА. – М.: Транспорт, 1983. – 585 с.
12. Реформы образования: Аналитический обзор / Под общ. ред. В.М.Филиппова. – М.: Центр сравнительной образовательной политики: Логос, 2003. – 303 с.
13. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: “К.І.С.”, 2003. – 296 с.
14. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: М-лы ко 2-му засед. методол. семинара: авторск. версия. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.
15. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 235 с.
16. Чучалин А.И., Боев О.В. Требования к компетенциям выпускников инженерных программ // Высшее образование в России. – 2007. – № 9. – С. 25 – 29.
17. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eaea.org/GA/11g.doc>

18. Engineers Mobility Forum [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ieagreements.com/EMF>.
19. Graduate Attributes and Professional Competencies. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ieagreements.com/GradProfiles.cfm>
20. Hutmacher W. Key competencies for Europe [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/16/93/92.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/93/92.pdf)
21. Shared "Dublin" descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.jointquality.com/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc>.