

ISSN 2223-5752

Науковий вісник

ІНСТИТУТУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ.
ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА

№ 14'2017

Заснований

07 квітня 2011 року

Засновник

*Інститут професійно-технічної
освіти НАПН України*

Головний редактор

Валентина Радкевич

Видається 2 рази на рік

Зареєстровано Міністерством
юстиції України

**Свідоцтво про державну
реєстрацію друкованого засобу
масової інформації**

серія КВ № 17626-6476Р

Науковий збірник входить до переліку фахових наукових видань України (наказ МОН України № 1411 від 10.10.2013).

Включено до наукометричної бази даних Ulrich's Periodicals Directory (від 25.08.2014).



Статті реферуються у Національній бібліотеці України імені В. І. Вернадського, бібліотеці імені В. О. Сухомлинського, Національній парламентській бібліотеці України, Харківській державній науковій бібліотеці імені В. Г. Короленка, Львівській національній науковій бібліотеці України імені В. Стефаніка, Одеській національній науковій бібліотеці, бібліотеці Падерборнського університету (Німеччина), бібліотеці Бременського університету (Німеччина), академічній бібліотеці Латвійського університету (м. Рига, Латвія).

© **Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2017**

Рекомендовано до друку

*Вченою радою Інституту
професійно-технічної освіти
НАПН України (Протокол № 9 від
30 жовтня 2017 р.)*

Рецензування статей здійснено
членами редакційної колегії

Адреса редакції:

*03045, м. Київ,
пров. Віто-Литовський, 98-а
Інститут професійно-технічної
освіти НАПН України
тел/факс (044) 259-45-53,
252-71-75*

E-mail: info@ivet-ua.science

УДК 377(082)

ББК 74.56 я43

Н 34

У збірнику висвітлено теоретико-методологічні основи розвитку професійної освіти і навчання. Досліджено проблеми якості професійної освіти в умовах глобалізації і трансформації українського суспільства. Охарактеризовано соціально-психологічні фактори впливу на розвиток професійної кар'єри учнів у закладах професійної освіти. У контексті аналізу методів активного навчання окреслено нові можливості дистанційної професійної освіти. Обґрунтовано нові підходи до формування професійної компетентності майбутніх спортивних менеджерів та інженерів з механізації сільського господарства. Розкрито особливості використання технології асесмент-центрів для діагностування рівнів розвиненості професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку. Представлено результати діагностичного аналізу стану готовності учнів у закладах професійної освіти до проектного навчання. Подано методичні аспекти професійної підготовки та формування різних компетентностей майбутніх фахівців готельно-ресторанної й туристичної галузі та сфери послуг, а також особливості формування професійної культури майбутніх фахівців із фінансів і кредиту в коледжах. Узагальнено інноваційні аспекти розвитку професійної освіти в країнах ЄС. Запропоновано аналіз досвіду формування кар'єрної компетентності майбутніх дизайнерів у Італії, професійної підготовки викладачів і тренерів у країнах ЄС, медичних представників у Німеччині.

Для науковців, науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів вищої та професійної освіти, структурних навчальних підрозділів підприємств, інститутів післядипломної педагогічної освіти, навчально (науково)-методичних центрів ПТО, аспірантів, докторантів.

Голова редакційної колегії

Валентина Радкевич,

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України,

директор Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

Редакційна колегія

Марина Артюшина (доктор пед. наук, професор, ДВНЗ «Київський національний університет імені Вадима Гетьмана»); **Людмила Базиль** (доктор пед. наук, доцент, учений секретар ІПТО НАПН України), **Андрій Гуржій** (доктор техн. наук, професор, дійсний член НАПН України); **Людмила Єршова** (доктор пед. наук, доцент, заступник директора ІПТО НАПН України; заступник голови редакційної колегії); **Андрій Каленський** (доктор пед. наук, доцент, зав. лабораторії ІПТО НАПН України); **Олена Коваленко** (доктор пед. наук, професор, ректор Української інженерно-педагогічної академії, м. Харків); **Петро Лузан** (доктор пед. наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії ІПТО НАПН України); **Нелля Ничкало** (доктор пед. наук, професор, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України, дійсний член НАПН України); **Валерій Орлов** (доктор пед. наук, професор, головний науковий співробітник ІПТО НАПН України); **Лариса Петренко** (доктор пед. наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник ІПТО НАПН України); **Микола Пригодій** (доктор пед. наук, професор, головний науковий співробітник ІПТО НАПН України) **Людмила Пуховська** (доктор пед. наук, професор, провідний науковий співробітник ІПТО НАПН України); **Ганна Романова** (доктор пед. наук, професор, заступник директора ІПТО НАПН України; заступник голови редакційної колегії); **Василь Ягупов** (доктор педагогічних наук, професор, Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського)

Міжнародна редакційна колегія

Мартіна Лубіова (доктор юриспруденції, доктор у галузі статистики, заступник директора Інституту прогнозування Академії наук Словаччини); **Георгій Рудик** (доктор пед. наук, професор, директор Центру сучасної педагогіки «Навчання без кордонів», Канада); **Аркадій Шкляр** (доктор пед. наук, професор, віце-президент Білоруської Академії освіти); **Томас Дайсінгер** (професор, університет Констанц, Німеччина); **Томаш Кук** (професор, проректор з міжнародних відносин Вищої Лінгвістичної школи у м. Ченстохові, Республіка Польща); **Франтішек Шльосек** (доктор пед. наук, професор, директор Інституту педагогіки Академії спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської, Республіка Польща)

Відповідальний редактор – Сніжана Леу

Літературний редактор – Лідія Гуменна

Технічний редактор – Владислав Белан

Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Н 34

Професійна педагогіка : зб. наук. праць : Вип. 14 / Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України ; [Ред. кол.: **В. О. Радкевич** (голова) та ін.]. – Вид. Євенок О.О., 2017. – 165 с. – Бібліогр. в кінці ст.

Усі права автори передають "Науковому віснику Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка"

ISSN 2223-5752

© Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2017

Розділ I
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ
РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

Валентина Радкевич
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА І НАВЧАННЯ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ РОЗВИТКУ5

Трина Грабовська
ПРОБЛЕМИ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА
ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА15

Людмила Єршова
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ
КАР'ЄРИ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ22

Лариса Петренко
МЕТОДИ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ: НОВІ МОЖЛИВОСТІ
ДИСТАНЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ30

Євдокія Горбан
СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕТОДИСТІВ
ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У МІЖКУРСОВИЙ ПЕРІОД
ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ37

Світлана Криштанович
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СПОРТИВНИХ
МЕНЕДЖЕРІВ: НАУКОВІ ПІДХОДИ44

Олександр Кошук
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕРЕНІВ З
МЕХАНІЗАЦІЇ СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА: КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АСПЕКТ..... 51

Розділ II
МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Олександра Бородієнко
ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ АСЕСМЕНТ-ЦЕНТРІВ ДЛЯ ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНІВ
РОЗВИНЕНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ СТРУКТУРНИХ
ПІДРОЗДІЛІВ ПІДПРИЄМСТВ СФЕРИ ЗВ'ЯЗКУ 61

Наталія Кулалаєва
ДІАГНОСТИЧНИЙ АНАЛІЗ СТАНУ ГОТОВНОСТІ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ПРОЕКТНОГО НАВЧАННЯ70

Ліна Короткова
ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОСЛУГ79

Андрій Козак
СУЧАСНА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАЙСТРІВ
РЕСТОРАННОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ86

Михайло Ткаченко
НОВІТНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ РЕСТОРАННОГО ГОСПОДАРСТВА93

Махира Малишева
ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ГОТЕЛЬНО-ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ В УКРАЇНІ102

Степан Грибіш
ОСОБЛИВОСТІ ЕТНОГРАФІЧНОЇ РЕКРЕАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ ІЗ ТУРИЗМУ В КАРПАТСЬКОМУ ТУРИСТИЧНОМУ МАКРОРЕГІОНІ110

Оксана Пілевич
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІНАНСІВ
І КРЕДИТУ В КОЛЕДЖАХ117

Розділ III
ЗАРУБІЖНІ ТА ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ
РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

Людмила Пуховська
ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ТА ІННОВАЦІЇ: ДОСВІД КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ124

Олександр Радкевич
ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИКЛАДАЧІВ І ТРЕНЕРІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ
ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ133

Світлана Алексєєва
ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ДО РОЗВИТКУ
ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ В ІТАЛІЇ140

Наталія Білоусова
ВИМОГИ ДО МЕДИЧНИХ ПРЕДСТАВНИКІВ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ПІДГОТОВКИ В
СУЧАСНІЙ НІМЕЧЧИНІ146

Larysa Volyk
KULTUREN DER EXPAT-KINDER UND BERUFSAUSBILDUNG DER
BILDUNGSINLÄNDER: EINE PERSPEKTIVISCHE PÄDAGOGISCHE ERWEITERUNG153

Інформація для авторів161
Contents 164

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

УДК 377/378-043.86:339.924 (4)

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА І НАВЧАННЯ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ РОЗВИТКУ

Валентина Радкевич,
*доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України,
директор Інституту професійно-технічної
освіти НАПН України*

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

професійна освіта і
навчання,
країни
Європейського
Союзу,
дуальна система
професійного
навчання,
професійні школи,
коледжі,
регіональні центри
професійної освіти,
навчальні
підприємства,
законодавство у
сфері професійної
освіти

Реферат

У статті обґрунтовано необхідність здійснення в Україні системних змін в освітній сфері з урахуванням прогресивного досвіду розвитку зарубіжних систем професійної освіти і навчання, зокрема країн Європейського Союзу (ЄС).

Розкрито особливості підготовки учнівської молоді до вибору майбутнього професійного напрямку шляхом профільного навчання, відвідування центрів професійної орієнтації (Нідерланди), отримання профорієнтаційних послуг від бірж праці (Німеччина).

Схарактеризовано методичні основи професійного навчання випускників шкіл і гімназій в дуальній системі, що передбачає одночасне навчання і на виробництві, і в професійних школах Німеччини. Розглянуто критерії, згідно з якими підприємства можуть займатися професійним навчанням (чітко виражений профіль, майстри виробничого навчання з відповідною освітою, кваліфікацією та особистісними якостями, наявність необхідного обладнання, інструментів тощо). Обґрунтовано зміст професійної освіти, сучасні підходи до формування навчальних планів і програм у професійних школах і на виробництві. Наголошено на практичній спрямованості змісту професійного навчання в дуальній системі. Це сприяє розширенню можливостей для працевлаштування випускників закладів професійної освіти у країнах ЄС, навіть в тих, що нещодавно приєдналися до ЄС (Словенія, Угорщина, Румунія, Чехія, Польща, Естонія, Латвія, Литва та ін).

Визначено роль викладачів і майстрів виробничого навчання в організації професійної підготовки кваліфікованих робітників і спеціалістів у професійних школах і на виробництві. Висвітлено їх взаємодію у забезпеченні якості професійної освіти (Німеччина). Проаналізовано законодавство Нідерландів у сфері професійної освіти та освіти дорослих, обґрунтовано моделі навчання «school – based» та «work – based», що використовуються в регіональних центрах професійної освіти. Розкрито гнучкість системи професійної освіти Данії, особливості формування освітніх програм за дуальним принципом. Висвітлено підходи до реалізації програм учнівства в Австрії, Великобританії, Польщі та ін.

Обґрунтовано форми оцінювання результатів навчання студентів у закладах професійної освіти Данії, а також особливості проведення іспитів торгово-промисловими та ремісничими палатами Німеччини. Наголошено на необхідності запровадження в Україні дуальної форми навчання майбутніх фахівців на основі налагодження взаємодії із соціальними партнерами, використання перевіреного в країнах ЄС прогресивного досвіду в сфері професійної освіти.

Постановка проблеми. Євроінтеграційний характер соціально-економічного розвитку нашої країни зумовлює необхідність здійснення системних змін в освітній сфері, зокрема, з урахуванням прогресивного досвіду функціонування систем професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу (ЄС). На відміну від України, професійна освіта в цих країнах є більш досконалою, гнучкою, доступною, відкритою, інклюзивною, привабливою тощо. Її розвиток ґрунтується на випереджувальному врахуванні потреб виробництва й бізнесу в кваліфікованих

фахівцях, а також на належній фінансовій підтримці з боку державних органів влади і роботодавців, які розуміють це як інвестиції в майбутнє зростання економіки, підвищення продуктивності праці, розширення можливостей для працевлаштування та стійкої зайнятості випускників закладів професійної освіти і дорослого населення.

Ураховуючи те, що професійна освіта і навчання в країнах ЄС відноситься до практичних видів діяльності та курсів, пов'язаних із певним видом професій, її метою є підготовка учнівської молоді до подальшої кар'єри. Відповідно до цього, в Україні теж, згідно з новим Законом «Про освіту» [3], метою професійної освіти є формування та розвиток професійних компетентностей особи, необхідних для професійної діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпечення її конкурентоздатності на ринку праці та мобільності і перспектив кар'єрного зростання впродовж життя. Водночас, реалізація означеної мети можлива за умов створення і запровадження в Україні спеціальних законів «Про професійну освіту», «Про освіту дорослих», в яких будуть розкриті сучасні європейські підходи до підготовки учнівської молоді до динамічно змінного світу праці, а дорослого населення – до безперервного професійного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню актуальних проблем розвитку систем професійної освіти і навчання в країнах ЄС присвячені праці Н.В. Абашкіної [8], Н.М. Авшенюк [7], Т.М. Десятова [8], Л.П. Пуховської [2] та ін. Різні аспекти реалізації дорожньої карти в країнах ЄС досліджено О.В. Бородієнко [2]. Системи підготовки виробничого персоналу сфери послуг у країнах ЄС проаналізовано в працях Н.В. Креденець [5] та М.І. Пальчук [6]. Питання учнівства в професійній освіті й навчанні країн ЄС розкрито в публікаціях С.О. Леу [4]. Особливості освітнього законодавства Нідерландів висвітлено О.П. Радкевичем [10] та ін. Водночас, залишається відкритою проблема використання прогресивного зарубіжного досвіду підготовки майбутніх фахівців у закладах професійної освіти України.

У зв'язку з цим, актуалізується **мета** статі – дослідити особливості професійної підготовки фахівців у країнах ЄС для

подальшого врахування їх у розробленні національного законодавства у сфері професійної освіти й освіти дорослих.

Виклад основного матеріалу.

Найбільш прогресивною системою професійної освіти й навчання нині можна вважати німецьку. До бажаючих розпочати професійне навчання в цій країні належать, насамперед, випускники гімназій (Gimnasium), а також випускники головної (Hauptschule), реальної (Realschule) комбінованої (Gesamtschule) і середньої (Sekundarschule) шкіл. У цих закладах, окрім загальної освіти, учнівська молодь набуває необхідних знань і вмінь для свідомого вибору майбутньої професії. Метою головної школи є створення умов для здобуття учнівською молоддю базової середньої освіти, зміст якої значно практикоорієнтований і сприяє їхній підготовці до професійної освіти. Під час трудового навчання учнів знайомлять із сучасними виробничими технологіями та готують до вибору майбутнього професійного напрямку. У *реальній* школі молодь здобуває розширену загальну освіту як основу подальшої професійної. Під час навчання забезпечується формування теоретичних і практичних умінь та навичок. Окрім того, викладаються дисципліни наукового спрямування. До особливостей навчання в *комбінованій* школі віднесено підготовку учнівської молоді до вступу в професійний або вищий навчальний заклад. У цій школі можуть навчатися учні з різними здібностями. У зв'язку з цим, для вивчення окремих дисциплін запроваджується базовий і результативний рівень. У *середній* школі учнівська молодь готується до навчання в системі професійної освіти або ж до подальшого навчання в старших класах гімназії (GymnasialeOberstufe), де реалізуються програми профільного навчання. Зміст профільного навчання відображає специфіку виробничого сектора, а також соціокультурного розвитку німецьких земель. Наприклад, у гімназіях землі Гессен профільна підготовка є професійно спрямованою, а в гімназіях Баварії – академічно спрямованою [1, с.5]. Незадовго до завершення профільного навчання учнівську молодь готують до вибору професії, особливо на уроках праці. До програм цієї підготовки входить відвідування центрів професійної орієнтації. Це дає змогу учням

оволодіти інформацією про різні професії. До консультування учнів із вибору майбутнього напрямку професійної діяльності залучаються психологи.

У Нідерландах вибір професійного напрямку розпочинається із сьомого класу. Учні поступово готують до прийняття їхніх перших рішень щодо подальшої освіти та оволодіння професією. У зв'язку з переходом з одного рівня системи освіти на інший, профорієнтаційні послуги надаються двома видами незалежних Центрів професійної орієнтації:

- 47 центрів профорієнтації молоді (Ungdommens Uddannelsesvejledning) працюють у сфері переходу від обов'язкової освіти до програм професійної освіти молоді;

- 7 регіональних центрів профорієнтації (Studievalg) займаються питаннями переходу від програм середньої освіти молоді до програм вищої освіти.

Для розширення знань про галузі економіки до навчальних планів вводиться практика, під час якої учні відвідують різні фірми, підприємства, ознайомлюються зі специфікою виробничих процесів. У виборі майбутньої професії їм допомагають біржі праці. У Німеччині їх діяльність спрямовується на: інформування молоді про професії; проведення індивідуальних або групових консультацій щодо вибору професії; тестування учнівської молоді щодо професійної придатності; сприяння пошуку місць для професійного навчання тощо.

Окрім того, в Нідерландах, згідно з Законом «Про повну загальну середню освіту», передбачено поєднання обов'язкової освіти в загальноосвітній школі й роботи за фахом у старших школах середньої школи, наявність додаткового 13-го класу (за вибором учня), що забезпечує загальну та професійну освіту, навчання на основі часткової зайнятості; функціонування центрів професійної освіти й підготовки. Після завершення школи випускники можуть піти двома шляхами: навчання в університеті, або отримання професійної освіти (для цього необхідно вчитися чотири роки) [10].

Більшість випускників означених шкіл і гімназій продовжують навчання в дуальній системі, що передбачає одночасне навчання на виробництві та в професійних школах. Термін «дуальне навчання» відображає

специфічну конституційно-правову ситуацію в Німеччині. Йдеться про те, що відповідальність за професійне навчання на підприємствах несе Федеральний Уряд, а в професійних школах – Федеральні землі. Тобто, відповідальність за якість професійного навчання в рамках дуальної системи покладена одночасно на підприємства та професійні школи. Однак основну відповідальність все ж несуть підприємства, які самі вирішують, чи будуть вони брати учнів на навчання. Тому лише кожне п'яте підприємство Німеччини займається навчанням на виробництві. Кожне друге, що використовує ручну працю, набирає учнів для навчання більше, ніж промислові та торговельні підприємства; 2/3 учнів навчаються на великих і середніх підприємствах. Навчання ремеслу в кожному окремому випадку залежить від самої професії та розміру підприємства. На великих підприємствах процес навчання є більш систематизованим і здійснюється викладачами й майстрами виробничого навчання у спеціально обладнаних майстернях. На невеликих, навпаки, професійне навчання кваліфікованих робітників здійснюється або керівником підприємства, або його співробітниками. Варто зауважити, що професійним навчанням можуть займатися ті підприємства, які відповідають вимогам, установленим Законом Німеччини «Про професійну освіту» (Berusbildungsgesetz) [12]. Зокрема, підприємства повинні мати:

- чітко виражений профіль (промислове підприємство, державна установа або підприємство, що спеціалізуються на веденні домашнього господарства);

- обладнання, станки, інструменти, апарати, прилади, відповідні засоби для офісу або магазину; розроблені правила техніки безпеки;

- кількість учнів пропорційна кількості місць на виробництві або зайнятому кваліфікованому персоналу;

- майстрів із відповідними особистісними та професійними якостями, які дають їм змогу здійснювати професійне навчання. Тобто, до професійного навчання можуть допускатися особи, які мають

спеціалізовану вищу освіту й володіють професійно-педагогічними знаннями.

Для багатьох підприємств метою підготовки своїх учнів є забезпечення поєднання первинної професійної підготовки з практичною роботою. Адже під час навчання на робочому місці учні набувають досвіду, необхідного для майбутньої професійної діяльності. Під час відбору учнів на навчання в умовах дуальної системи підприємства враховують категорію школи, яку закінчив абітурієнт, його оцінки в атестаті та поведінку. Окрім того, перевага надається тим абітурієнтам, родичі яких є співробітниками даного підприємства. Це свідчить про формування професійних династій.

Партнером підприємств у професійному навчанні майбутніх фахівців у дуальній системі є професійні школи, які надають загальні та професійні знання з урахуванням виробничих вимог підприємств. Професійні школи є обов'язковими державними закладами із заняттями впродовж неповного робочого тижня або неповного робочого дня. Групи формуються з однієї професії, а також з подібних професій (якщо кількість учнів недостатня). В особливих випадках в одній групі можуть навчатися учні з різних професій. Навчальний план професійної школи охоплює 60% навчального часу для проведення занять із спеціальності і 40% – для загальноосвітніх предметів. Теоретичні заняття проводяться раз чи двічі на тиждень або ж циклами. Поряд із спеціальними предметами (економіка й організація виробництва, електротехніка, креслення) професійна школа надає знання з іноземної мови, суспільствознавства тощо. Тобто, професійна школа покликана розширювати й доповнювати зміст навчання на виробництві, яке більшою мірою орієнтоване на формування в молоді конкретних практичних знань і здібностей, професійну гнучкість, готовність до вдосконалення знань і підвищення кваліфікації.

Формування змісту професійної освіти відбувається з урахуванням вимог до кваліфікацій, що постійно змінюються. Окрім того, підприємства, що здійснюють професійне навчання мають можливість оновлювати зміст у відповідності до техніко-технологічних змін у галузях економіки. Зміст навчання на першому курсі передбачає

вивчення загальнопрофесійних знань і вмінь, що охоплюють усю сферу професії. На другому й третьому роках здійснюється спеціалізована підготовка. Не менш важливою умовою формування змісту навчання в дуальній системі є забезпечення професійної мобільності фахівців у межах країн ЄС, навіть у країнах Східної Європи, які нещодавно приєдналися до ЄС (наприклад: Словенія, Угорщина, Естонія, Литва, Латвія, Румунія, Чехія, Польща).

У професійних школах широко використовуються інноваційні методи професійного навчання, які розвивають у майбутніх фахівців здатність до самостійних дій (виконання проектів). Під час проектної діяльності учні самостійно опрацьовують складні виробничі завдання. Часто проектна робота виконується в групі. Це сприяє оволодінню учнями не тільки професійними компетенціями, але й ключовими (вміння розв'язувати проблеми, комунікабельність, самостійність тощо).

Провідну роль у дуальній системі професійного навчання відіграють майстри виробничого навчання, які, згідно з Положенням про організацію професійної підготовки, несуть відповідальність за її якість. Їх головне завдання на підприємстві – дати учням спеціальну практичну підготовку з конкретної професії. Спочатку вони навчають учнів основам професії. Після цього перед ними ставлять більш складні завдання і слідкують за якістю їх виконання. Складність завдань залежить від того, на якому курсі учні навчаються. Наприкінці другого року для перевірки теоретичних знань відбувається іспит, що дає право далі продовжити навчання. На третьому році навчання учні можуть самостійно виготовлювати складні вироби. Таким чином, вони ефективніше ознайомлюються з економічною й соціальною структурою виробництва, формують самостійність і відповідальність за доручену справу. Окрім того, майстри виробничого навчання мають право звільняти учнів від виконання практичних завдань для відвідування ними занять у професійній школі і складання іспитів.

Викладачі професійних шкіл часто узгоджують свої дії з майстрами підприємств. Це пов'язано з навчанням майбутніх фахівців з інтегрованих професій (механік, електронщик, автомеханік). Під час таких

зустрічей обговорюються питання успішності учнів, їхньої поведінки та підготовки до іспитів. Окрім того, узгоджуються програми навчання на виробництві та в професійній школі. Викладачі професійних шкіл є також членами комісій з питань професійної освіти (з погоджувальним голосом) та екзаменаційних комісій (з правом голосу) компетентних інстанцій.

У Нідерландах, згідно з Законом «Про професійну освіту та освіту дорослих», професійна освіта здобувається в регіональних центрах професійного навчання на основі комбінування навчання з професійними заняттями на виробництві [10]. Існують дві моделі навчання: а) «school – based» (шкільна освіта – 60%, практичне навчання – 40%); б) «work – based» (практичне навчання – 80%, шкільна освіта – 20%). Професійна підготовка майбутніх кваліфікованих фахівців здійснюється у 42-х регіональних центрах професійного навчання (у найбільшому з них навчається 35 тис. студентів), 12-и аграрних професійних коледжах, 18-и спеціалізованих професійних школах.

Важливою особливістю обох моделей є навчання на робочому місці. Йдеться про виробничу практику, включену до навчального процесу освітнього закладу, або «учнівство» на виробництві. Для кожного студента призначається керівник, який консультує його під час навчання на робочому місці. В обох випадках основну відповідальність за якість професійної освіти несуть навчальні заклади. Навчальні програми створюються з урахуванням орієнтації на регіональний ринок праці, дотримання обов'язкової кількості годин практичної підготовки на підприємстві та навчання в закладі.

Зазначимо, що навчальні заклади не дотримуються загальних обов'язкових стандартів. Вони мають право на вільний вибір педагогічних технологій та методик професійного навчання. Тривалість навчання в закладах професійної освіти не перевищує трьох років. У Нідерландах функціонує близько 100 навчальних закладів приватної форми власності, в яких навчається майже 35 000 студентів. В Австрії програма учнівства триває від двох до чотирьох років. Учні проводять один-два дні на

тиждень у навчальному закладі, а решту навчального часу – на підприємстві (80%). Систему професійної освіти в Польщі теж іноді називають «учнівством» через наявність компонента навчання на робочому місці (три-чотири тижні на рік у літній період) [11]. Як і в інших країнах, у Великобританії значна кількість молоді (чверть мільйона) навчається в системі учнівства. Вони поєднують роботу з навчанням, отримуючи певний кваліфікаційний рівень на роботі або в навчальних центрах чи коледжах [7].

Професійна підготовка майбутніх фахівців у Фінляндії розпочинається після завершення обов'язкової загальноосвітньої дев'ятирічної школи шляхом переходу на другий ступінь загальноосвітньої середньої освіти і може здійснюватися за різними освітніми програмами, які дають змогу отримати професійну кваліфікацію. Трирічна середня професійна освіта дає право вступу на університетські програми [6].

Незважаючи на гнучкість системи професійної освіти Данії, самостійність коледжів і студентів у розробці та виборі програм професійної освіти, загальним результатом є обов'язкове здобуття професійних кваліфікацій, визначених на національному рівні. Майже всі програми організовані за дуальним принципом, який, з одного боку, є педагогічним, тому що передбачає педагогічне планування професійних програм, а, з іншого – організаційно-інституційним, оскільки завдяки йому зростає співробітництво коледжів і підприємств у процесі спільної діяльності у сфері професійної підготовки майбутніх фахівців. Близько 80% студентів, які здобувають професійну кваліфікацію, знаходять своє місце на ринку праці протягом року, що є показником ефективно діючої системи професійної освіти.

У Данії існує два шляхи здобуття професійної освіти: у професійному коледжі і на підприємстві. У першому випадку професійна освіта складається з базового та основного курсів і здійснюється на базі професійних коледжів і підприємств.

Програми професійної освіти тривають від 18 місяців до 5,5 років. За змістом вони розподіляються на дві частини: базовий курс

(широкий за змістом) та основний курс (спеціалізація з будь-якої професії чи ремесла).

Тривалість базового курсу гнучка (від 20 до 25 тижнів) і залежить від попередніх кваліфікацій кожного студента, після чого він переходить на основний курс, що базується на принципі чергування навчання в навчальному закладі та на підприємстві. Таке навчання зазвичай триває від 3 до 3,5 років, але для окремих програм може бути коротшим чи довшим [9].

Базові курси завершуються проектом, який складає основу зовнішнього іспиту. Цей іспит є оцінюванням навчальних досягнень студентів і підставою для отримання сертифіката, в якому документально підтверджено предмети та рівні, яких вони досягли. Сертифікат дає змогу студентам переходити до програм основного курсу. Для цього вони мають заключити контракт із компанією з навчання, аби бути допущеними до основної програми. Коли немає очікуваних місць із бажаної програми, студентам пропонується прийом до іншої основної програми, де є місця.

Основні програми охоплюють етапи і спеціалізації. Це дає змогу студентам залишати коледж, не завершивши основну програму в повному обсязі, а здобувши часткову кваліфікацію, та вийти на ринок праці. Водночас, студенти мають право повернутися до програми пізніше і продовжити навчання з того місця, де вони зупинилися, щоб здобути додаткові кваліфікації відповідно до основної програми. Спеціалізації, водночас, поділяють основні програми на галузі, кожна з яких надає більш конкретні компетенції, спрямовані на відповідну сферу професійної діяльності.

Навчання на базі професійного коледжу за основними програмами охоплює чотири види дисциплін:

– загальноосвітні предмети, в тому числі англійська, математика, данська мова та ін. Зміст цих предметів професійно спрямований, наприклад: математика фокусується на сфері, притаманній для конкретного профілю фахівця;

– галузеві дисципліни орієнтовані на галузі економіки, наприклад, вони можуть включати такі предмети, як: матеріалознавство, інструменти, основи технічного креслення;

– спеціалізовані дисципліни ґрунтуються на галузевих дисциплінах, але більш спрямовані на підготовку до виконання конкретних виробничих функцій;

– факультативні дисципліни дають можливість студентам оволодіти додатковими професійними компетенціями, що сприяють виходу на ринок праці, або компетенціями, що забезпечують доступ до подальшої освіти. Наприклад, компетенції із загальноосвітніх предметів на більш високому рівні [13].

Під час навчання за основними програмами студенти часто працюють над проектами, де від них очікується застосування вивченого матеріалу з різних предметів, поєднання загальних і спеціальних компетенцій.

Для тих, хто навчається на підприємствах, проводяться спеціальні практичні курси галузевої спрямованості. Метою цих курсів є оволодіння виробничими технологіями, що застосовуються на підприємствах. Зокрема, учнівська молодь вчиться виконувати складні завдання в реальних виробничих умовах, що впливає на підвищення їхньої самостійності, відповідальності за якість виконання практичних завдань. Окрім того, під час професійного навчання на виробництві в учнів розвиваються особистісні якості та соціальні навички. Йдеться про здатність працювати в команді, досягати спільної мети тощо. Це дає змогу прискорювати перехід від світу учнівства до світу праці, на відміну від традиційної системи професійної освіти.

В основних програмах коледжів Данії існують різні форми оцінювання результатів навчання: усні та письмові іспити; теоретична та практична роботи над проектом тощо. Форма оцінювання може відрізнитися в різних програмах. Наприклад, іспити з конкретних дисциплін (англійська або математика), або оцінювання здібностей студентів у поєднанні зі сформованими навичками, компетенціями та знаннями. Для їх перевірки учні самостійно виконують пробні роботи.

Випускний іспит, відбувається наприкінці навчання і відрізняється залежно від програми. У деяких випадках він повністю складається з іспиту на базі коледжу, а в інших – тільки тестування майбутніх кваліфікованих фахівців, яке проводить місцевий комітет національної торгівлі.

Місцевий профспілковий комітет призначає зовнішніх екзаменаторів. Здебільшого два зовнішні екзаменатора оцінюють окремих студентів спільно з викладачем. Зміст іспитів розробляється професійним коледжем за порадою Комітетів національної торгівлі. Наприкінці навчання компанія видає сертифікат, який засвідчує досягнення студентів.

У Німеччині випускні іспити проводяться компетентними органами, як правило, торгово-промисловими або ремісничими палатами. До іспиту допускаються ті учні, які повністю виконали програму навчального курсу, склали проміжні іспити, регулярно заповнювали залікові книжки, щоденники. Для проведення іспиту компетентні органи висилають підприємству формуляр-замовлення. Учні і підприємству потрібно його підписати й відправити назад. Випускний іспит передбачає письмову і практичну частини. Їх виконання має довести екзаменаторам, що учні успішно засвоїли навчальний матеріал. Зауважимо, що правила проведення іспитів закріплені Законом про професійну освіту [12]. Зазначимо, що близько 10% учнів не складають іспитів, але отримують право на дві перездачі. Після успішного складання іспиту випускникам присвоюється звання «підмайстер», а в промисловості – «кваліфікований робітник» і видаються свідоцтва з боку компетентних органів, професійної школи, підприємства. Це дає їм право продовжувати навчання для отримання звання «майстер» або «технік».

Після завершення навчання не всіх випускників зараховують до штату підприємства. Це залежить від наявності потреби підприємств у кваліфікованих робітниках. Зарахування на роботу регулюється трудовим договором. З іншого боку, підприємства беруть на роботу фахівців, які отримали професійну освіту на інших підприємствах.

На основі викладеного можна дійти **висновку**, що професійна освіта майбутніх фахівців у країнах ЄС є важливою основою успішної побудови ними професійної кар'єри, розширення можливостей для працевлаштування.

Для модернізації національної системи професійної освіти й навчання цінним є досвід підготовки кваліфікованих фахівців у країнах ЄС, особливо з питань реалізації дуальної форми професійного навчання, яка, згідно з Законом України «Про освіту» [3], може використовуватися закладами професійної освіти у співпраці з роботодавцями. Це, на думку дослідників Інституту професійно-технічної освіти НАПН України [2], сприятиме залученню стейкхолдерів до управління професійною освітою і навчання з метою гарантування відповідності кваліфікацій існуючим вимогам ринку праці, створення стимулюючих моделей фінансування професійної освіти й навчання, що передбачають механізм спільного несення витрат соціальними партнерами та є прямим стимулом до покращення якості надання освітніх послуг.

Література

1. Авраменко М.М. Профільне навчання в середній школі Федеративної Республіки Німеччини / Мирослава Миколаївна Авраменко : автореф. дис. на зд. наук. ступ. к.п.н. зі спец. 13.01.01 – загальна педагогіка та теорія педагогіки. Інститут педагогіки НАПН України. – К., 2007. – 20 с.
2. Бородієнко О. Дорожня карта професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу / О. Бородієнко, Л. Пуховська, О. Радкевич, С. Леу // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб. наук. праць. – 2017. – Вип.13. – С. 129-138.
3. Закон України «Про освіту» / Урядовий кур'єр. – №186. – 4 жовт. 2017р. – С. 9-19.
4. Леу С.О. Учнітво в професійній освіті й навчанні країн ЄС / С.О. Леу // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб.наук.праць. – 2016. – Вип. 12. – С. 116-127.
5. Креденець Надія. Формування політики соціального партнерства у професійній підготовці фахівців сфери послуг у Німеччині та Австрії / Н.Креденець // Порівняльна професійна педагогіка: науковий журнал. – 2016. – Вип.6 (4). – С.92-99.

6. Пальчук М. И. Системы подготовки производственного персонала сферы услуг в странах Европейского Союза: тенденции и перспективы развития: монография / Марина Ивановна Пальчук; под редакцией Н.Г. Ничкало. – Киев: Комунальне підприємство Київської обласної Ради «Квадрат», 2015. – 480 с.

7. Професійна освіта і підготовка у Великій Британії: відповідність світовим стандартам: [наукове видання / Н.М. Авшенюк, Л.І. Голуб, Т.В. Красько, Т.С. П'ятакова]; за ред. Н.М. Авшенюк. – К.: КНУБА, 2010. – 76 с.

8. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз / Н.В. Абашкіна, О.І. Авксентьєва, Т.М. Десятов та ін. [монографія] /. – Черкаси : Вибір 2000. – 322 с.

9. Сьюрен Бо Полсен, Крістіане Еберхардт. Навчання на робочому місці. Учнітво в європейському контексті [Інформаційно-рекомендаційні матеріали]. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eeas.europa.eu/education/delegations/ukraine>.

10. Radkevych Olexandr. Legislative ensuring education and professional training in the Netherlands / O. Radkevych // Науковий вісник Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб.наук.праць. – 2016. – Вип. 12. – С. 127-135.

11. «Apprenticeship supply in the Member States of the European Union», European Union, 2012 / «Пропозиція у сфері учнівства в країнах – членах Європейського Союзу», Європейський Союз, 2012. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/apprenticeship/doc/concept_en.pdf.

12. Berufsbildungsgesetz / Bundesministerium der Justiz und für Verbraucher schutz. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.gesetze-im-internetde/bbig_2005

13. Work – Based Learning in Europe – Practices and Policy Pointers. European Commission. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/litelong-learning-policy/doc/work-based-learning-in-Europe_en.pdf.p.36

Реферат

Профессиональное образование и обучение: европейский контекст развития

Валентина Радкевич,

доктор педагогических наук, профессор,

действительный член НАПН Украины,

директор Института профессионально-технического образования НАПН Украины

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

профессиональное образование и обучение, страны Европейского Союза, дуальная система профессионального обучения, профессиональные школы, колледжи, региональные центры профессионального образования; учебные предприятия;

В статье обоснована необходимость проведения в Украине системных изменений в образовательной сфере с учётом прогрессивного опыта развития зарубежных систем профессионального образования и обучения, в частности стран Европейского Союза (ЕС). Раскрыты особенности подготовки учащейся молодёжи, касающиеся выбора будущего профессионального направления путём профильного обучения, посещения центров профессиональной ориентации (Нидерланды), получения профориентационных услуг от бирж труда (Германия). Охарактеризованы методические основы профессионального обучения выпускников школ и гимназий в дуальной системе, которая предусматривает одновременное обучение и на производстве, и в профессиональных школах Германии. Рассмотрены критерии, согласно которым предприятия могут заниматься профессиональным обучением (чётко выраженный профиль, наличие необходимого оборудования, инструментов, мастеров производственного обучения с соответствующим образованием, квалификацией, личностными качествами и т.д.). Обосновано содержание профессионального образования, современные подходы к формированию учебных планов и программ в профессиональных школах и на производстве. Акцентируется внимание на

законодавство в
сфері
професійного
образования

практической направленности содержания профессионального обучения в дуальной системе. Это способствует расширению возможностей для трудоустройства выпускников заведений профессионального образования в странах ЕС, даже тех, которые недавно присоединились к ЕС (Словения, Венгрия, Румыния, Чехия, Польша, Эстония, Латвия, Литва и др).

Показана роль преподавателей и мастеров производственного обучения в организации профессиональной подготовки квалифицированных рабочих и специалистов в профессиональных школах и на производстве. Освещены подходы к реализации их взаимодействия в сфере обеспечения качества профессионального образования (Германия). Проведён анализ законодательства Нидерландов в сфере профессионального образования и образования взрослых, обоснованы модели обучения «school – based», «work – based», которые используются в региональных центрах профессионального образования. Раскрыто гибкость системы профессионального образования Дании, особенности формирования образовательных программ согласно дуальному принципу. Освещены подходы к реализации программ ученичества в Австрии, Великобритании, Польше и т.д. Обоснованы формы оценивания результатов обучения студентов заведений профессионального образования в Дании, а также особенности проведения экзаменов торгово-промышленными и ремесленными палатами Германии. Сделан вывод о необходимости внедрения в Украине дуальной формы обучения будущих специалистов на основе обеспечения взаимодействия с социальными партнёрами, использования апробированного в странах ЕС прогрессивного опыта в сфере профессионального образования.

Abstract

Vocational education and training: European development context

Valentyna Radkevych,

*Doctor of pedagogical science, Professor, Member of NAPS of Ukraine
Director of the Institute of vocational education and training of NAPS of Ukraine*

KEY WORDS:

vocational education and training, EU countries, dual system, vocational schools, colleges, regional centers of vocational education, training enterprises, VET sector legislation

The article substantiates the necessity to conduct systematic changes in the educational sphere in Ukraine taking into account the progressive experience of foreign VET systems development, in particular the European Union (EU) countries. The peculiarities of young students' training concerning the choice of their future vocational direction by way of profile training, visits to vocational guidance centers (the Netherlands), and the provision of career guidance services at employment agencies (Germany) are revealed. The methodological foundations of vocational training for school and gymnasiums leavers in the dual system are described. Within that system the training is provided simultaneously both in industry and in professional schools in Germany. The criteria of enterprises' engagement in professional training (clearly defined profile, availability of necessary equipment, tools, masters of industrial training with appropriate education, qualifications, personal qualities, etc.) are envisaged. The content of professional education is substantiated, modern approaches to curricula and programs design in vocational schools and at enterprises are substantiated. The attention is focused on content practical orientation of VET in the dual system. It widens VET graduates' employment opportunities in the EU countries, even those that have recently joined the EU (Slovenia, Hungary, Romania, Czech Republic, Poland, Estonia, Latvia, Lithuania, etc.).

The teachers' and of industrial training masters' organizing role in VET for skilled workers and specialists in vocational schools and at work is characterized. Their interaction approaches for ensuring VET quality (Germany) are highlighted. The analysis of VET and adults' education sectors legislation in the Netherlands has been carried out, thus the "school-based", "work-based" training models that

are used in regional vocational education centers are grounded. The Denmark's VET system's flexibility, specific features of training programs design and development under the dual principle are revealed. The implementation approaches of apprenticeship programs in Austria, Great Britain, Poland, etc. are highlighted. Learning outcomes of evaluation forms for VET students in Denmark, as well as peculiarities of conducting examinations by German commercial and industrial Chambers are substantiated. The conclusion is made that it is necessary to introduce a dual form for future specialists training in Ukraine on the basis of ensuring interaction with social partners, using the EU countries' progressive experience in VET field..

References

1. Avramenko M.M. Profilne navchannia v serednii shkoli Federatyvnoi Respubliki Nimechchyny / Myroslava Mykolaivna Avramenko : avtoref. dys. na zd. nauk. stup. k.p.n. zi spets. 13.01.01 – zahalna pedahohika ta teoriia pedahohiky. Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy. – K., 2007. – 20 s.
2. Borodiienko O. Dorozhnia karta profesiinoi osvity i navchannia v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu / O. Borodiienko, L. Pukhovska, O. Radkevych, S. Leu // Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnicnoi osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika: zb. nauk. prats. – 2017. – Vyp. 13. – S. 129-138.
3. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» / Uriadovi kur'ier. – №186, 4 zhovt. 2017r. – S.9-19.
4. Leu S.O. Uchnivstvo v profesiinii osviti i navchanni krain YeS / S. O. Leu // Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnicnoi osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika : zb.nauk.prats. – 2016. – Vyp. 12. – S. 116-127
5. Kredenets Nadiia. Formuvannia polityky sotsialnoho partnerstva u profesiinii pidhotovtsi fakhivtsiv sfery posluh u Nimechchyni ta Avstrii / N. Kredenets // Porivnialna profesiina pedahohika: naukovyi zhurnal. – 2016. – Vyp.6 (4). – S. 92-99.
6. Palchuk M. Y. Системы подготовки производственного персонала сферы услуг в странах Европейского Союза: тенденции и перспективы развития: монография / Марына Явановна Палчук; под редакцией Н.Н. Нычкало. – Киев: Комунальне підприємство Київської обласної Ради «Квадрат», 2015. – 480 s.
7. Profesiina osvita i pidhotovka u Velykii Brytanii: vidpovidnist svitovym standartam: [naukove vydannia/ N.M. Avsheniuk, L.I. Holub, T.V. Krasko, T.S. P'iatakova]; za red. N.M. Avsheniuk. – K. : KNUBA, 2010. – 76 s.
8. Profesiina osvita v zarubizhnykh krainakh: porivnialnyi analiz / N.V. Abashkina, O.I. Avksentieva, T.M. Desiatov ta in. [monohrafiia] /. – Cherkasy : Vybiry, 2000. – 322 s.
9. Siuren Bo Polsen, Kristiane Eberhardt. Navchannia na robochomu misti. Uchnivstvo v yevropeiskomu konteksti [Informatsino-rekomendatsiini materialy]. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://eeas.europa.eu/delegations/ukraine>.
10. Radkevych Olexandr. Legislative ensuring education and professional training in the Netherlands / O. Radkevych // Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnicnoi osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika : zb.nauk.prats. – 2016. – Vyp. 12. – S. 127-135.
11. «Apprenticeship supply in the Member States of the European Union», European Union, 2012 / «Propozytsiia u sferi uchnivstva v krainakh – chlenakh Yevropeiskoho Soiuzu», Yevropeyskyi Soiuz, 2012. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://ec.europa.eu/education/apprenticeship/doc/concept_en.pdf.
12. Berufsbildungsgesetz / Bundesministerium der Justiz und für Verbraucher schutz. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: https://www.gesetze-im-internetde/bbig_2005.
13. Work – Based Learning in Europe – Practices and Policy Pointers. European Commission. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://ec.europa.eu/education/litelong-learning-policy/doc/work-based-learning-in-Europe_en.pdf.p.3

УДК 37.013:17

ПРОБЛЕМИ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ І ТРАНСФОРМАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Ірина Грабовська,

кандидат педагогічних наук, докторант

Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

професійна освіта,
зміст професійної освіти,
якість освіти,
чинники якості
професійної освіти,
крос-культурний
компонент,
культурний потенціал
держави,
моніторинг професійної
освіти,
конкурентоспроможність
фахівця

Реферат

У статті проведено аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців із проблеми забезпечення якості професійної освіти в умовах глобалізації та трансформації українського суспільства, описано стан дисонансу між професійною підготовкою майбутніх фахівців та вимогами ринку праці, уточнено сутність поняття «якість професійної освіти» в динаміці його змін, підкреслюється місце та роль крос-культурного компоненту в системі професійної освіти для вирішення проблеми міжкультурної взаємодії та міжкультурних комунікацій, розкрито значний потенціал культурологічного підходу з метою формування фахівця високого ступеня готовності до крос-культурної взаємодії, що сприятиме професійній компетентності.

Поняття «якість освіти» визначається як сукупність соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її становлення та розвиток та системи освіти в цілому, з допомогою якої людина набуває певних знань, умінь і навичок. У статті виокремлені внутрішні та зовнішні чинники якості професійної освіти, які характеризують освітній процес та його результат, з'ясовано фактори, які забезпечують якість професійної освіти, здійснено спробу запропонувати шляхи підвищення якості професійної освіти через запровадження європейських стандартів якості професійної освіти в системі оцінювання в даній сфері та інноваційних моделей управління професійною освітою на основі врахування крос-культурного менеджменту.

Описано систему моніторингу професійної освіти, яка вибудовується на загальноприйнятих і апробованих європейських моделях порівняльної оцінки якості освіти, що враховує багатонаціональність та мультикультурність. Базуючись на загальноєвропейських та світових підходах до розбудови освітнього сектору, проблема якості професійної освіти потребує пріоритетного вирішення. Виходячи з цього, підкреслено важливість підвищення рівня культурного потенціалу держави, який визначається, насамперед якістю вітчизняної професійної освіти та є запорукою її конкурентоспроможності та рейтингу на світовій арені.

Постановка проблеми. Геополітична спрямованість сучасного цивілізаційного процесу визначається втіленням європейських стандартів, розширенням можливостей міжкультурної взаємодії у всіх сферах життя. Ознак багатополуносності в контексті європейського вектору розвитку набуває, зокрема, галузь професійної освіти. Нині освітяни усвідомлюють себе частиною масштабного поліцентричного

співтовариства, необмеженого геополітичними чинниками, об'єднаного професійними інтересами, зацікавленістю щодо ефективності у розв'язанні проблеми якості освіти [6].

Україна, базуючись на загальноєвропейських та світових підходах до розбудови освітнього сектору, надає важливого значення проблемі якості професійної освіти, проголошуючи її

національним пріоритетом та передумовою національної безпеки держави, дотримання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на якісну освіту, яка розглядається сьогодні не лише як інструмент соціального, культурного та економічного зростання, але й як один із чинників добробуту населення [1, с. 231-232].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питаннями якості професійної освіти в умовах, що об'єктивно змінюються, займалися і продовжують досліджувати відомі вітчизняні вчені: І. Зязюн, В. Курило, К. Корсак, Г. Кравченко, В. Кремень, В. Луговий, Л. Ляшенко, В. Мадзігон, Н. Ничкало, О. Овчарук, Л. Паращенко, В. Радкевич, О. Савченко, Ю. Терещенко та інші.

Метою статті є аналіз проблем якості професійної освіти в контексті крос-культурного компоненту та обґрунтування сучасних підходів до підвищення якості професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Інформаційне суспільство зумовлює зростання ролі комунікаційного простору у підвищенні рівня інтелектуального та культурного потенціалу будь-якої держави. В умовах глобалізаційних викликів однією з найважливіших передумов економічної стабільності держави, запорукою її конкурентоспроможності та рейтингу на світовій арені стає професійна освіта. Відповідно, зумовлюється необхідність забезпечення її якості.

Системне дослідження якості професійної освіти передбачає вивчення комплексу проблем, які охоплюють: з'ясування сутності базових понять якості освіти; визначення показників оцінювання якості освіти; проведення моніторингу та прийняття управлінських рішень з метою забезпечення встановлених норм якості професійної освіти на всіх її рівнях; формування фахової компетентності, яка передбачає теоретичну і практичну готовність особистості до здійснення професійної діяльності.

Поняття «якість освіти» сучасною наукою визначається як сукупність соціальних норм і вимог до особистості,

освітнього середовища, в якому відбувається її становлення та розвиток, і системи освіти, за допомогою якої людина набуває певних знань і навичок [3].

Проблемам якості освіти присвячували свої трактати філософи й педагоги різних часів і народів світу. Платон, наприклад, відносив цю функцію виключно до пріоритетів держави. Аристотель однозначно пов'язував її зі стійкістю засвоєння знань та логікою мислення. Середньовічна філософсько-педагогічна традиція якість освіти пов'язувала з ефективністю засвоєння Біблії. В епоху Відродження проходить повернення її до людини. В інтерпретації різних філософів якість освіти визначається: «освоєнням необхідної суми знань», а також «реалістичним сприйняттям набутого знання, зрозумілого самостійно» (К. Ясперс); «оптимальною організацією життєдіяльності університетів» (В. Гумбольдт); здатністю «ефективно керувати технічними й соціальними системами» (Е. Тоффлер); вмінням «знайти своє місце в системі виробничих і соціальних відносин» (М. Вебер); «оволодінням загальною культурою» (М. Данилевський, П. Сорокін, А. Тойнбі) тощо.

Якість освіти є категорією, яка за своєю сутністю відображає філософські, соціальні, педагогічні, політичні, демографічні, культурні, економічні аспекти освітнього процесу. У широкому сенсі якість професійної освіти розуміють як збалансовану відповідність процесу, результату і самої освітньої системи цілям, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти. Якщо за основу означення взяти вимоги міжнародного стандарту якості, що регламентує поняття якості продукції і послуг, то його можна інтерпретувати як сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу або його результату, які допомагають їм задовольняти освітні потреби всіх суб'єктів навчально-виховного процесу – учнів і студентів, їхніх батьків, викладачів, роботодавців, управлінців тощо, тобто державу й суспільство загалом [8].

На сучасному етапі роль професійної освіти полягає у відтворенні соціального

досвіду, в трансляції і втіленні базових цінностей у розвиток українського суспільства, зростанні інтелектуального та професійного потенціалу національної економіки, врахуванні ознак полікультурності суспільства. Відтак, якість професійної освіти трактується у таких вимірах: суспільний ідеал освіченості людини; результат її навчальної діяльності та професійна мобільність; процес організації навчання й виховання в навчальному закладі та поза ним; критерій професійної компетентності та конкурентоспроможності в умовах майбутньої діяльності. Професійна освіта покликана готувати людину, здатну жити й ефективно діяти в умовах постійних глобалізаційних та трансформаційних процесів. Усвідомлення сутності якісної професійної освіти в умовах європейського вектору України вимагає врахування крос-культурного підходу як особливої методологічної стратегії пізнання культур з урахуванням їх рівноцінності, універсальності та специфічності [7]. Отож, якість професійної освіти є суспільною характеристикою та показником розвитку держави. В сучасному світі вона сприймається як об'єкт поєднання різних національних освітніх систем шляхом заохочення до співпраці усіх країн, поважаючи одночасно відповідальність країн-членів ЄС за зміст навчання та організацію освітніх систем, враховуючи їхню культурну різноманітність.

Особистісно зорієнтоване спрямування освіти зумовлює необхідність інтегровано оцінювати якість професійної освіти в єдності індивідуальних характеристик особистості, показників організації освітнього середовища й соціальних параметрів функціонування освітніх систем. Тому доцільно вирізняти внутрішні й зовнішні чинники якості професійної освіти, які характеризують освітній процес та його результат.

Зокрема, до внутрішніх характеристик якості професійної освіти можна віднести:

а) якість освітнього процесу (науковість і доступність змісту освіти, педагогічну майстерність викладання, ефективність засобів навчання тощо);

б) якість освітнього середовища (технологічність управління освітнім процесом, ефективність науково-методичної роботи, ресурсне забезпечення навчального процесу, кадровий потенціал тощо);

в) якість результатів освітнього процесу (рівень професійних умінь та навичок, широкий кругозір, ступінь соціальної адаптації та конкурентоспроможності на ринку праці, рівень компетентності) тощо.

Зовнішні показники якості професійної освіти характеризують її як соціальну інституцію, а саме:

а) відповідність професійної освіти європейським освітнім стандартам,

б) доступність до якісної освіти усіх громадян незалежно від їх соціального чи майнового статусу, обмежень за ознаками раси, політичних, релігійних та інших переконань, етнічного чи культурного походження;

в) наступність у можливості постійного вдосконалення та здобутті вищої кваліфікації;

г) відкриття перспектив професійного росту й соціального статусу тощо.

Основними факторами, які забезпечують якість професійної освіти є:

– навчально-методичне забезпечення навчального процесу (навчальні посібники, методичні розробки та ін.);

– застосування у навчально-виховному процесі сучасних освітніх технологій (активних методів навчання, ТЗН, Інтернет-технологій, мультимедіє забезпечення, моделювання професійних ситуацій з метою пошуку правильних рішень та ін.);

– залучення викладачів і учнів професійних навчальних закладів до науково-дослідницької діяльності;

– професійна підготовка викладачів, їхні особистісні якості (порядність, відповідальність, принциповість, толерантність тощо);

– наявність системи контролю й оцінки викладання, рівня знань учнів;

– належне матеріально-технічне забезпечення навчального процесу;

– відповідність програм навчальних дисциплін сучасним вимогам;

– контакти з провідними закордонними фахівцями та можливість стажування за кордоном;

– забезпечення науковою літературою, що відповідає сучасним вимогам;

– використання матеріалів соціологічних та інших досліджень [4].

Слід визнати, що нині все ще немає єдиних стандартів якості професійної освіти, якими можна було б охопити систему оцінювання в даній сфері. Визначимо деякі з них:

– посилення роз'яснення ключового значення інтеграційного зростання інтересу до оцінювання компетентностей та результатів, що учень може продемонструвати у результаті майбутньої професійної діяльності;

– збільшення зацікавленості до проектних робіт та оцінювання їх результатів;

– підвищення рівня державних освітніх стандартів;

– запровадження незалежної, об'єктивної системи контролю.

До функцій управління якістю освіти відносять: прогнозування, програмування, планування, організацію, регулювання, контроль, аналіз, стимулювання та інші. Реалізувати всі ці функції означає здійснювати оцінювання якості професійної освіти як процесу, результату чи системи загалом, рівень засвоєння змісту освіти, демографічні показники доступу до освіти, дані кадрового й ресурсного забезпечення, економічні та культурні індикатори освіти тощо.

Сучасний менеджмент в системі оцінювання якості професійної освіти ґрунтується на запровадженні діагностичних методів і технологій збирання й обробки здобутої інформації, протиставляючи їх декларативності та суб'єктивності інтерпретації одержаних даних. Це вимагає постійного обстеження, налагодження системи моніторингу освіти, головною метою якої стає збір, оцінка та аналіз її якісних показників на всіх рівнях функціонування, поширення й доступ до цієї інформації громадськості, усіх користувачів освітніх послуг, посилення управлінських дій щодо якісних показників в освіті.

Як зазначає В. Радкевич, децентралізація управління професійною освітою є ефективною за умови готовності суб'єктів управління сприймати нові ідеї, швидко розробляти й приймати ефективні управлінські рішення за умови інформаційно-аналітичного супроводу управлінської діяльності як на загальнодержавному і регіональному, так і на рівні професійного навчального закладу [5].

Дієвим інструментарієм оцінювання якості професійної освіти повинен стати моніторинг, за результатами якого органи управління отримуватимуть інформацію про стан освітньої системи, з'ясуватимуть тенденції розвитку освіти і прогнозуватимуть зміни, необхідні для перспективного функціонування системи професійної освіти. Система моніторингу якості професійної освіти включає акцентоване та узагальнене оцінювання якості функціонування національної системи професійної освіти та порівняння її показників з міжнародними індикаторами і системами, забезпечення єдиної методології професійної підготовки, аналіз і порівняння стану реалізації державної політики в галузі професійної освіти [2].

Управління якістю освіти є двовекторним процесом. З одного боку, воно має забезпечувати якість внутрішніх параметрів процесу й результату навчання учнів і студентів, задоволення їхніх освітніх потреб і сподівань щодо здобуття належної компетентності і життєво значущих рис особистості. З іншого боку, воно спрямоване на поліпшення використання ресурсів для забезпечення якості освіти та підвищення ефективності функціонування системи освіти загалом, тобто на її зовнішні параметри як соціальної системи. У першому випадку прийняття управлінських рішень ґрунтується на результатах вивчення рівня засвоєння змісту освіти й чинників, які на нього впливають. Суттєвим тут стає вибір критеріїв, об'єктивність оцінювання навчальних досягнень учнів і спроможність порівнювати одержані результати.

Система моніторингу професійної освіти має вибудовуватися на загальноприйнятих і апробованих моделях порівняльної оцінки якості освіти, що існують

у світі, зокрема європейських. Будь-яка держава, що дбає про свій рейтинг цивілізованості у світі, повинна розробляти стратегію й тактику управління освітою. Виходячи з цього, роль управлінського рішення є значущою не тільки для сьогодення, але й для перспективного розвитку професійної освіти як системного явища.

Висновок. Таким чином, на основі аналізу теоретичних джерел уточнено сутність поняття «якість професійної освіти», виокремлені внутрішні та зовнішні чинники якості професійної освіти, розкрито значний потенціал культурологічного підходу в системі професійної освіти з метою формування фахівця високого ступеня

готовності до крос-культурної взаємодії, що сприятиме професійній компетентності та конкурентоспроможності на ринку праці. Для вирішення проблеми міжкультурної взаємодії та професійної комунікації, а також для підвищення якості професійної освіти зазначено актуальність крос-культурного компоненту.

Систему професійної освіти нині лихоманить, утворюється дисонанс між реальним станом професійної підготовки майбутніх фахівців та вимогами ринку праці, тому надважливим завданням стає впровадження інноваційних моделей управління професійною освітою на основі врахування крос-культурного менеджменту, що стане перспективою наших подальших досліджень..

Література

1. Васянович Г. П. Інформаційні технології для якісної та доступної освіти / Г. П. Васянович // Педагогічна і психологічна науки в Україні. Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. / Том 5. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 231-240.
2. Кремень В. Г. Актуальні проблеми філософії соціального управління соціальними системами / В. Г. Кремень, С. М. Пазиніч, О. С. Пономарьов та ін. // Щоквартальний науково-практичний журнал, 2008. – №1. – С. 3-10.
3. Кремень В. Г. Якісна освіта і нові вимоги часу / В. Г. Кремень // Педагогічна і психологічна науки в Україні. Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. / Том 1. Теорія та історія педагогіки. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 11-23.
4. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти як інформаційна основа управління освітою в Україні / Т. О. Лукіна // Педагогічна і психологічна науки в Україні. Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. / Том 2. Дидактика, методика, інформаційні технології. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 134-144.
5. Радкевич В. О. Принципи модернізації професійно-технічної освіти / В. О. Радкевич // Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного ім. П.Тичини. – Умань: ПП Жовтий, 2011. – Випуск 3 – С. 331-337.
6. Семенюк Е. П. Глобалізація: світло та тіні реального розвитку людства / Е. П. Семенюк, І. І. Виноградов // Вісник Житомирського державного університету. – 2003. – Вип. 12. – С. 15-18.
7. Солодка А. К. Теоретико-методичні засади крос-культурної взаємодії учасників педагогічного процесу вищих навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.07 «теорія і методика виховання» / А. К. Солодка. – К., 2016. – 42 с.
8. Тovaжнянський Л. Л. Процесний підхід до управління й забезпечення гарантії якості вищої освіти / Л. Л. Тovaжнянський та ін. // Теорія і практика управління соціальними аспектами // Щоквартальний науково-практичний журнал. – 2008. – № 2. – С. 57-64.

Реферат

Проблемы качества профессионального образования в условиях глобализации и трансформации украинского общества

Ірина Грабовська,

кандидат педагогических наук, докторант,

Института профессионально-технического образования НАПН Украины

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

профессиональное образование, содержание профессионального образования, качество образования, факторы качества профессионального образования, кросс-культурный компонент, культурный потенциал государства, мониторинг профессионального образования, конкурентоспособность специалиста

В статье проведен анализ исследований отечественных и зарубежных ученых по проблеме обеспечения качества профессионального образования в условиях глобализации и трансформации украинского общества, описано состояние диссонанса между профессиональной подготовкой будущих специалистов и требованиями рынка труда, проведен анализ сущности понятия «качество профессионального образования» в динамике его изменений, подчеркивается место и роль кросс-культурного компонента в системе профессионального образования для решения проблемы межкультурного взаимодействия и межкультурных коммуникаций, раскрыто значительный потенциал культурологического подхода с целью формирования специалиста высокой степени готовности к кросс-культурному взаимодействию, что способствует профессиональной компетентности.

Понятие «качество образования» определяется как совокупность социальных норм и требований к личности, образовательной среды, в которой происходит ее становление и развитие и системы образования в целом, при помощи которой человек приобретает определенных знаний, умений и навыков. В статье выделены внутренние и внешние факторы качества профессионального образования, характеризующие образовательный процесс и его результат, выяснены факторы, которые обеспечивают качество профессионального образования, предпринята попытка предложить пути повышения качества профессионального образования через внедрение европейских стандартов качества профессионального образования в систему оценивания в данной сфере и инновационных моделей управления профессиональным образованием на основе учета кросс-культурного менеджмента.

Описана система мониторинга профессионального образования, которая строится на общепринятых и апробированных европейских моделях сравнительной оценки качества образования, учитывая многонациональность и мультикультурность современного общества. Основываясь на общеевропейских и мировых подходах к развитию образовательного сектора, проблема качества профессионального образования требует приоритетного решения. Исходя из этого, подчеркнута важность повышения уровня культурного потенциала государства, что определяется, прежде всего качеством отечественного профессионального образования и является залогом его конкурентоспособности и рейтинга на мировой арене.

Abstract

Problems of Quality of Professional Education in Globalization and Transformation of Ukrainian Society

Iryna Hrabovska,

Ph.D., doctoral candidate at the Institute of Vocational Education of NAES of Ukraine

KEY WORDS:

professional education, content of vocational education, quality of education,

The article analyses research findings of domestic and foreign scientists on the problem of ensuring the quality of vocational education in the conditions of globalization and transformation of Ukrainian society, clarifies the essence of the concept of «the quality of vocational education» in the dynamics of its changes, emphasizes the place and role of the cross-cultural component in the system of vocational education for solving problems of intercultural interaction and

factors of quality of professional education, cross-cultural component, cultural potential of the state, monitoring of vocational education, competitiveness of a specialist

intercultural communication.

The concept «quality of education» is determined as a cluster of social norms and requirements to personality, educational environment in which a personality develops and is formed and systems of education on the whole, with the help of that a person acquires certain knowledge, abilities and skills.

In the articles internal and external factors qualities of vocational education are distinguished, that characterize an educational process and its results. Factors that ensure the quality of professional education are found out. An attempt to propose new ways of upgrading of vocational education through the input of the European standards of vocational education quality in the evaluation system in this sphere and through an introduction of innovative models of vocational education management with regards to cross cultural management.

The system of monitoring of vocational education is described, what is built on the generally accepted and approved European models of comparative estimation of quality of education with regard to multiculturalism.

References

1. Vasyanovych H. P. Informatsiyni tekhnolohiyi dlya yakisnoyi ta dostupnoyi osvity / H. P. Vasyanovych // Pedahohichna i psykholohichna nauky v Ukraini. Zbirnyk naukovykh prats do 15-richchya APN Ukrainy u 5 tomakh. / Tom 5. Neperervna profesiyna osvita: teoriya i praktyka. – K.: Pedahohichna dumka, 2007. – S. 231-240.
2. Kremen V. H. Aktualni problemy filosofiyi sotsialnoho upravlinnya sotsialnymy systemamy / V. H. Kremen, S. M. Pazynich, O. S. Ponomarov // Shchokvartalnyy naukovopraktychnyy zhurnal. – 2008. – № 1. – S. 3-10.
3. Kremen V. H. Yakisna osvita i novi vymohy chasu / V. H. Kremen // Pedahohichna i psykholohichna nauky v Ukraini. Zbirnyk naukovykh prats do 15-richchya APN Ukrainy u 5 tomakh. / Tom 1. Teoriya ta istoriya pedahohiky. – K. : Pedahohichna dumka, 2007. – S. 11-23.
4. Lukina T. O. Monitorynh yakosti osvity yak informatsiyana osnova upravlinnya osvitoyu v Ukraini / T. O. Lukina // Pedahohichna i psykholohichna nauky v Ukraini. Zbirnyk naukovykh prats do 15-richchya APN Ukrainy u 5 tomakh. / Tom 2. Dydaktyka, metodyka, informatsiyni tekhnolohiyi. – K. : Pedahohichna dumka, 2007. – S. 134-144.
5. Radkevych V. O. Pryntsypy modernizatsiyi profesiyno-tekhnichnoyi osvity / V. O. Radkevych // Problemy pidgotovky suchasnoho vchytelya: zb.nauk.pr. Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho im. P.Tychyny. – 2011. – Vyp. 3 – S. 331-337.
6. Semenyuk E. P. Hlobalizatsiya: svitlo ta tini realnoho rozvytku lyudstva / E. P. Semenyuk, I. I. Vynohradov // Visnyk Zhytomyrskoho universytetu. – 2003. – Vyp. 12. – S. 15-18.
7. Solodka A. K. Teoretyko-metodychni zasady kros-kulturnoi vzaiemodii uchasnykiv pedahohichnoho protsesu vshchychkh navchalnykh zakladiv: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia doktora ped. nauk : spets. 13.00.07 «teoriia i metodyka vykhovannia» / A. K. Solodka. – K., 2016. – 42 s.
8. Tovazhnyanskyy L. L. Protsesnyy pidkhid do upravlinnya i zabezpechennya harantiyi yakosti vshchoyi osvity / L. L. Tovazhnyanskyy ta in. // Teoriya i praktyka upravlinnya sotsialnymy aspektamy // Shchokvartalnyy naukovopraktychnyy zhurnal. – 2008. – № 2. – S. 57-64.

УДК: 377.011.3-052:005.966-027.561

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Людмила Єршова,

доктор педагогічних наук, доцент,

провідний науковий співробітник лабораторії професійної кар'єри

Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

професійна освіта,
професійна кар'єра,
кар'єрне
консультування,
соціально-
психологічні
фактори

Реферат

У статті представлено аналіз соціально-психологічних факторів впливу на планування та реалізацію професійної кар'єри у вітчизняних професійно-технічних закладах. Для проведення аналізу було залучено: аналітичні матеріали комітету ВР України з питань науки і освіти, статистичні матеріали МОН України, Держстату України, Державної служби зайнятості, інтернет-ресурси (Eurostat Educational Statistics; UNESCO Database; HeadHunter), інформаційні матеріали з сайтів обласних відділів ПТО, аналітичні і статистичні матеріали українських ЗМІ щодо реформування ПТО, наукові публікації, присвячені аналізу різних чинників впливу на формування людського капіталу в системі професійної освіти. Здійснювався аналіз із урахуванням ціннісного, статусного, процесуального та індивідуально-особистісного підходів до визначення сутності професійної кар'єри. До основних критеріїв аналізу було віднесено: соціальні та психологічні фактори впливу на професійну кар'єру особистості, її життєві цілі, цінності й мотиви.

Узагальнення соціальних та психологічних факторів впливу на професійну кар'єру особистості дозволяє сформулювати низку основних положень щодо факторів підвищення якості підготовки учнів ПТНЗ до проектування та реалізації професійної кар'єри: наявність у кожному закладі консультанта-координатора з реалізації професійної кар'єри; ознайомлення педагогів із програмами розвитку професійної кар'єри; забезпечення психологічного та інформаційного супроводу підготовки учнів до проектування й реалізації професійної кар'єри, проведення кар'єрного коучингу та тьюторингу; налагодження механізму фінансування муніципальної (регіональної) консультативної служби (центру); проведення експертизи локальних регулятивних актів освітніх закладів, на предмет їх відповідності сучасним освітнім вимогам щодо формування кар'єрних компетентностей учнів ПТНЗ; ознайомлення учнів загальноосвітніх шкіл із регіональними особливостями місцевих ринків праці; ознайомлення з варіантами побудови й реалізації вертикальної та горизонтальної професійної кар'єри за робітничими професіями; гарантування якісної психолого-педагогічної освіти молоді у всіх типах навчальних закладів.

Постановка проблеми. Інтеграція України до європейського економічного та освітнього простору визначає необхідність реформування вітчизняної системи професійно-технічної освіти. Це має усунути одну з найбільших проблем сучасності – низьку конкурентоспроможність вітчизняного ринку робочої сили, більшість суб'єктів якого не володіють належним арсеналом професійних та особистісних якостей, що

спрямовують молодого фахівця до успіху. Тому сьогодні вже не викликає сумніву те, що ефективність підготовки кваліфікованих працівників і спеціалістів значною мірою залежить від розуміння ними суті професійної кар'єри й особистісної готовності до її реалізації.

Метою даного дослідження має стати аналіз соціально-психологічних факторів впливу на планування та реалізацією

професійної кар'єри в сучасній системі професійно-технічної освіти.

Аналіз останніх досліджень. Для проведення аналізу було залучено: аналітичні матеріали комітету ВР України з питань науки і освіти, статистичні матеріали Міністерства освіти і науки України, Держстату України, Державної служби зайнятості, інтернет-ресурси (Eurostat Educational Statistics; UNESCO Database; HeadHunter), інформаційні матеріали з сайтів обласних відділів професійно-технічної освіти, аналітичні і статистичні матеріали українських ЗМІ щодо реформування професійно-технічної освіти. Опрацьовано також наукові публікації, присвячені аналізу різних чинників впливу на формування людського капіталу в системі професійної освіти (Д. Закатнов, А. Каленський, С. Кравець, В. Кремень, П. Лузан, Н. Ничкало, В. Орлов, Л. Пуховська, В. Радкевич та ін.). Здійснювався аналіз із врахуванням ціннісного, статусного, процесуального та індивідуально-особистісного підходів до визначення суті професійної кар'єри. До основних критеріїв аналізу було віднесено: соціальні та психологічні фактори впливу на професійну кар'єру особистості, її життєві цілі, цінності й мотиви.

Виклад основного матеріалу. Практично, на всіх офіційних рівнях до стратегічних цілей державної освітньої політики в галузі ПТО відносять: забезпечення конкурентоздатності вітчизняної економіки на світовому ринку; створення умов для розвитку людського капіталу; модернізацію системи ПТО відповідно до запитів суспільства та економіки; вироблення гнучких механізмів регулювання сфери професійної освіти, оновлення її структури та змісту; закріплення за ідеальним образом працівника сучасного ринку праці таких рис як: професіоналізм, компетентність, креативність, готовність до успіху, здатність навчатися впродовж усього життя. Однак аналіз сучасного ринку праці засвідчує невідповідність більшості задекларованих завдань реальному стану речей.

Незбалансованість вітчизняного ринку праці та ринку освітніх послуг, існування протиріччя між якістю робочої сили та запитами й потребами роботодавців, низькою

конкурентноспроможністю робочих місць і заробітної плати – все це зумовлює відсутність належної мотивації молоді до ефективного професійного зростання, її неготовність до успіху та навчання впродовж життя [2; 3]. Звідси – загострення проблеми дефіциту кваліфікованих робітників майже у всіх видах економічної діяльності не лише за кількісними, але й за якісними показниками. Зрештою, це детермінує виникнення певного парадоксу: одночасно існують дві проблеми – високий попит на працівників технічних спеціальностей і найвищий у професійному середовищі рівень безробіття серед дипломованих робітників. З огляду на це, очевидним стає те, наскільки ускладненою для ПТНЗ є проблема підготовки учнів до планування й розвитку професійної кар'єри в умовах, де більше 20% випускників взагалі не мають шансів на роботу за фахом. За таких обставин їхнє перебування у стінах ПТНЗ визначається не стільки потребою професійного самовизначення, скільки низькою іншими факторів, серед яких основними є економічні й соціальні. На думку МОН України, головною причиною цього є те, що українські заклади ПТО не можуть давати учням професійні навички, затребувані на ринку праці. При цьому вищі навчальні заклади не спроможні якісно підготувати педагогічний персонал для ПТО.

Проведений аналіз макрофакторів, що впливають на стан планування й реалізації професійної кар'єри в сучасній системі професійно-технічної освіти [3], об'єктивно детермінує необхідність дослідження **соціальних факторів**, серед яких – рівень сформованості суспільної свідомості, якість соціального забезпечення педагогічних працівників, умови навчання, проживання і соціального захисту учнів тощо.

Перш за все, варто акцентувати увагу на важливості дослідження стану розвитку громадянського суспільства, яке здатне потужно впливати на формування готовності молоді до усвідомлення, планування й реалізації професійної кар'єри. Суспільство є не лише основним джерелом контингенту ПТНЗ, але й, водночас, контролером якості випускників системи ПТО. Саме на суспільство уряд покладає сьогодні великі сподівання щодо реалізації децентралізації і

вирішення пов'язаних з нею проблеми професійно-технічної освіти.

Внесений до розгляду у Верховній Раді України законопроект № 3231 (від 06.10.2015 р.) передбачає зміни в управлінні професійною освітою шляхом делегування фінансових та управлінських функцій місцевим органам виконавчої влади та місцевого самоврядування. У кожній області України передбачається створення регіональних рад стейкхолдерів професійної освіти, що повинні стати координаційними органами з питань формування та впровадження як державної, так і регіональної політики у системі професійної освіти. Очікується, що до стейкхолдерів мають увійти представники місцевої влади, регіонального бізнесу і закладів ПТО, які на колегіальних засадах будуть визначати зміст освіти й матеріально-технічну базу ПТНЗ та механізми реформування мережі професійно-технічних навчальних закладів у кожному регіоні. Передбачається, що ці ради забезпечать відповідність напрямів підготовки в ПТНЗ реальним потребам регіональних ринків праці, з'ясують доцільність функціонування, закриття, об'єднання чи перепрофілювання закладів. Уряд сподівається, що це дасть змогу оптимізувати існуючу мережу ПТНЗ, залишивши в ній лише навчальні заклади, здатні забезпечити нагальні потреби сучасного ринку праці. Однак залишається актуальною проблема забезпечення докорінних змін у свідомості суспільства, яке, взявши на себе левову частину відповідальності за якість функціонування мережі ПТНЗ, змінить, відповідно, і ставлення до неї як до важливої складової забезпечення стандартів життя у своїй державі. Таким чином, має підвищитися і статус випускника ПТНЗ як виконавця суспільно значимої і схваленої діяльності. Тобто, по суті, активізуються ціннісні мотиви готовності молоді до вибору професії та аксіологічні чинники планування і розвитку професійної кар'єри.

Проте в Інституті професійно-технічної освіти НАПН України наголошують на необхідності більш точного визначення суті цих рад, для позначення яких доцільнішим вважають застосування терміна «соціальні партнери». У федерації роботодавців

акцентують увагу законодавців на недостатності повноважень рад стейкхолдерів. Експерти застерігають від можливого загострення дисбалансу між наборами управлінських повноважень міністерства та органів місцевого самоврядування в галузі ПТО. На думку експерта Р. Колишка, з одного боку, міністерство прагне позбутися обтяжливих для нього управлінських функцій (наприклад, затвердження кошторису на придбання підручників), а з іншого – залишає за собою право призначати (чи узгоджувати) керівників навчальних закладів, що ставить під сумнів ефективність децентралізації [1].

Місцеві громади вперше активно взяли участь в обговоренні можливих джерел фінансування закладів ПТНЗ, виокремили такі проблеми, як необхідність дофінансування з державного бюджету тих ПТНЗ, які надають повну загальну середню освіту, мають не лише регіональне, але й загальнодержавне значення, і в яких навчаються діти з інших областей України. Міністр освіти Л. Гриневич визнала важливість цих аспектів децентралізації в управлінні ПТО і виділила три можливі джерела її фінансування: освітні субвенції з держбюджету на здобуття учнями системи ПТО повної загальної середньої освіти та державна програма фінансування ПТНЗ, які здійснюють підготовку професій загальнодержавного значення; місцеві бюджети, які фінансуватимуть підготовку кадрів для своїх регіональних ринків праці; кошти роботодавців, які мають забезпечити так зване «галузеве замовлення» [4, с. 1, 8]. Директор Інституту ПТО НАПН України В. Радкевич пропонує зберегти державні вимоги до результатів навчання, але вилучити із законопроекту положення щодо державних вимог до змісту професійної освіти, аргументуючи тим, що це суттєво обмежить автономію професійного навчального закладу й унеможливить забезпечення гнучкості навчального процесу. Валентина Олександрівна наголошує також на важливості більш точного визначення механізмів оплати праці викладачів ПТНЗ, які працюватимуть понаднормово [1]. Такий діалог влади й громади активізує суспільну свідомість і значно розширює управлінські можливості суспільства в питаннях

організації сучасної й конкурентоспроможної системи ПТО.

Особливий акцент у контексті аналізу перспектив розвитку професійної кар'єри як соціально-педагогічного феномена варто зробити на залучення до управління системою ПТО роботодавців. Отримавши дієві механізми впливу на процес підготовки майбутніх кваліфікованих працівників для підприємств та організацій свого регіону й галузі, роботодавці отримують й додаткові стимули як для підвищення мотивації власної участі у фінансовій підтримці ПТНЗ, так і для перегляду вимог до якості й методів роботи своїх служб управління людськими ресурсами. Зокрема, варто очікувати зростання культури діяльності HR-відділів, що займаються управлінням професійною кар'єрою працівників підприємств та організацій. Децентралізація може сприяти зміцненню зв'язків HR-фахівців із методичними і психологічними службами системи ПТО та конкретних навчальних закладів. З одного боку, це наблизитиме початковий процес у закладах ПТО до потреб ринку праці, а з іншого, – допомагатиме керівництву та адміністраціям компаній у процесі пошуку ефективних механізмів управління внутрішньоорганізаційною професійною кар'єрою своїх працівників. Це слугуватиме стабілізатором професійного контингенту підприємства, кожен працівник якого матиме можливість професійного росту в межах своєї організації й не шукатиме реалізації особистих професійних амбіцій за її межами. Крім того, фінансова підтримка роботодавцями регіональних ПТНЗ, на зміст освіти яких, методи діяльності та матеріально-технічну базу вони матимуть реальний вплив, дасть змогу їм зекономити значні фінансові та часові ресурси, потрібні для підготовки працівників необхідної кваліфікації, які, зазвичай, витрачаються при самостійній організації розвитку персоналу на виробництві. Нарешті, учні таких ПТНЗ, які активно співпрацюють із майбутніми роботодавцями, матимуть можливість формування чіткого бачення усіх стадій розвитку внутрішньоорганізаційної професійної кар'єри – від перспектив навчання, умов працевлаштування до етапів професійного зростання, підтримки й

розвитку індивідуальних професійних здібностей.

По суті, за умов продовження ефективного діалогу між владою й суспільством, децентралізація в галузі управління ПТО може стати початком врегулювання незбалансованості ринку праці та ринку освітніх послуг, усунення протиріч між якістю робочої сили та запитами й потребами роботодавців, підвищення конкурентоспроможності випускників ПТНЗ.

Надзвичайно важливими є також **психологічні фактори** впливу на розвиток уявлень учнів про професійну кар'єру. Серед них, як відомо, головне місце посідають особисті здатності людини, зокрема, її воля, цілеспрямованість, наполегливість тощо. Варто наголосити, що формування цих якостей найбільш ефективно у дітей старшого шкільного віку. З огляду на це, акцент вивчення психологічних факторів має зміститися із закладів ПТО до загальноосвітньої школи, де відбуваються найбільш значимі трансформації у самосвідомості дитини, зокрема в питаннях її професійного вибору. Тому стан професійно-технічної освіти у певній мірі завжди залежатиме від якості педагогічного впливу на свідомість старшокласників, їхній світогляд, здатність і готовність до вибору і планування професійної кар'єри, тобто від організації та змісту *допрофільного навчання*. Національна доктрина розвитку освіти наголошує на тому, що в Україні мають бути створені умови для розвитку й самореалізації особистості впродовж усього життя. Допрофільна підготовка має здійснюватися у 8-9 класах з метою сприяння у виборі учнями напряму профільного навчання у старшій школі. Демократизація освіти в старшій школі та надання їй профільної спрямованості вимагає пошуку нових шляхів удосконалення підготовки учнів 8-9 класів до обґрунтованого вибору ними майбутнього напряму навчання.

Аналіз останніх публікацій у ЗМІ дає змогу стверджувати, що, попри визнання важливості допрофільної підготовки в загальноосвітній школі, цей процес обтяжується певними проблемами. Основними формами реалізації допрофільної підготовки учнів 8-9 класів, відповідно до «Концепції профільного навчання в старшій школі» [5], визначено курси за вибором,

факультативи, предметні гуртки, наукові товариства учнів, Малу академію наук, предметні олімпіади, кабінети профорієнтації. З цією метою традиційно розробляються суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний напрями. Найбільш популярними є спецкурси: «Людина і світ професій», «Побудова кар'єри», «Автосправа», «Секретарська справа», «Кухарська справа», «Основи підприємництва», «Оператор ПК», «Основи комп'ютерної графіки», «Слюсар з ремонту автомобілів» та ін. Проблема, однак, криється в тому, що реалізується допрофільна підготовка за рахунок годин варіативної складової навчальних планів загальноосвітньої школи.

Відтак, адміністрація шкіл у сучасних умовах часто більше занепокоєна проблемою збереження контингенту учнів 10-11 класів, ніж створенням умов для якісного вибору ними робітничої професії [6]. Тому не всі діти виявляють здатність обирати професійний профіль за здібностями чи інтересами, оскільки не завжди отримують достатньо інформації про особливості своєї особистості, її потреби та можливості. Як показують результати експериментальної роботи лабораторії професійної кар'єри Інституту ПТО НАПН України, значна кількість учнів ПТНЗ не має чітких уявлень про риси та якості, необхідні для досягнення професійного успіху [8, с. 12]. Крім того, здебільшого особистісно орієнтоване ставлення дітей до навчання зумовлює те, що в процесі професійного вибору вони часто керуються не власними висновками, а рекомендаціями батьків, ЗМІ, школи, позашкільних закладів освіти, тощо [8, с. 15]. Тут виявляється ще одна проблема – неготовність багатьох осіб, котрі опинилися в ролі педагогічних наставників, до якісного консультування учнів щодо вибору та планування професійної кар'єри. Особливо гостро це питання виявляється в малокомплектних школах, де до проблеми професійної компетентності вчителів додається ще й проблема «ущільнення» їхнього часу в умовах роботи в малокомплектних класах [7].

Третя проблема – це відсутність належної психолого-педагогічної підготовки батьків, які найбільше впливають на

педагогічні умови вибору дітьми майбутньої професії. З огляду на те, що в Україні відсутня системна робота з педагогічної освіти батьків, здебільшого якість їхніх порад щодо майбутнього професійного вибору дітей визначається власним досвідом, а не знанням науково обґрунтованих теорій професійної кар'єри. Ази педагогічної освіти молоді люди як майбутні батьки можуть здобути лише в окремих навчальних закладах, здебільшого в процесі вивчення дисципліни «Основи педагогіки та психології», яка все частіше зникає з навчальних програм освітніх установ, так само, через її віднесення до вибіркової складової.

Висновок. Узагальнення соціальних та психологічних факторів впливу на професійну кар'єру особистості дає змогу сформулювати низку основних положень щодо підвищення якості підготовки учнів ПТНЗ до проектування та реалізації професійної кар'єри. Професійно-технічний навчальний заклад, виходячи із власних ресурсів і можливостей, у повному обсязі вирішити завдання з реалізації професійної кар'єри не може, тому потрібен консультант-координатор на рівні муніципальної (регіональної) мережі. Отримання якісної інформації щодо планування та реалізації професійної кар'єри потребує підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (з розробки програм розвитку професійної кар'єри, впровадження нових технологій, пов'язаних з їх реалізацією, забезпечення психолого-педагогічного супроводу планування учнями своєї кар'єрної траєкторії тощо). Доцільно інтенсифікувати методичну роботу та роботу з підвищення кар'єрної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ. Корисним є створення психологічного та інформаційного супроводу діяльності ПТНЗ з організації роботи з проектування та реалізації професійної кар'єри на місцевому та регіональному рівнях. Організація підготовки учнів ПТНЗ до проектування й реалізації професійної кар'єри, проведення кар'єрного коучингу та кар'єрного тьюторингу для учнів ПТНЗ передбачає налагодження механізму фінансування муніципальної (регіональної) консультаційної служби (консультаційного центру). Варто також офіційно визначити статус, роль та обов'язки методичної служби району (міста) з вирішення проблем

підготовки учнів ПТНЗ до планування та реалізації професійної кар'єри. Потребується й проведення експертизи локальних регулятивних актів освітніх закладів на предмет їх відповідності сучасним освітнім вимогам щодо формування кар'єрних компетентностей учнів ПТНЗ. Потрібно ширше використовувати у профорієнтаційній роботі загальноосвітніх шкіл сучасні інформаційно-комунікаційні технології та соціально-економічну інформацію про регіональні особливості місцевих ринків праці, перспективи розвитку як економіки в цілому, так і окремих її галузей, поточної й перспективної потреби в робітниках певних

професій і рівня кваліфікації. Варто активніше залучати засоби масової інформації для висвітлення потреби суспільства в робітничих професіях, створення для них позитивного іміджу, ознайомлення з варіантами побудови й реалізації вертикальної та горизонтальної професійної кар'єри за робітничими професіями. Як на рівні галузевих міністерств, так і на інституційному рівні (навчальні заклади) доцільно дбати про якісну психолого-педагогічну освіту студентів як майбутніх батьків і перших консультантів дітей з особистісної та професійної кар'єри..

Література:

1. Нова професійна освіта: що зміниться : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://24tv.ua/nova_profesiyna_osvita_shho_zmi_nitsya_n623262
2. Радкевич В. Наукові засади підвищення престижності вітчизняної професійної освіти / В. Радкевич // Науковий вісник ПТНО. Професійна освіта. – 2017. – № 13. – С. 5-15.
3. Єршова Л. Макроекономічні фактори впливу на розвиток професійної кар'єри учнів ПТНЗ / Л. Єршова // Науковий вісник ПТНО. Професійна освіта. – 2017. – № 13. – С. 22-29
4. Шулікін Д. Професійна освіта: проблеми та шляхи вирішення / Д. Шулікін // Освіта України. – 2016. – № 22(1478). – 6 червня 2016 р. – С. 1, 8.
5. Про затвердження профільного навчання у старшій школі. – [Електронний

ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/content/%Нормативно-правова база/1456.pdf>

6. Центр трудової підготовки учнівської молоді – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://marganets-ctpum.edukit.dp.ua/profiljne_navchannya/doprofiljne_navchannya/.

7. Матвієнко В. Допрофільна освіта в сучасній середній школі / В. Матвієнко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/3966/>.

8. Професійно-технічна освіта : інформаційно-аналітичні матеріали за результатами констатувального етапу досліджень / За наук. ред. В. О. Радкевич, М. В. Артюшиної. – Київ : ПТНО НАПН України, 2017. – 147 с.

Реферат

Социально-психологические факторы воздействия на развитие профессиональной карьеры учеников профессионально-технических учебных заведений

Людмила Ершова,

*доктор педагогических наук, доцент,
ведущий научный сотрудник лаборатории профессиональной карьеры
Института профессионально-технического образования НАПН Украины.*

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

профессиональное образование,

В статье представлен анализ социально-психологических факторов влияния на планирование и реализацию профессиональной карьеры в отечественных профессионально-технических заведениях. Для проведения анализа были привлечены: аналитические материалы комитета ВР Украины по вопросам науки и образования, статистические материалы МОН

професійна
карьєра,
карьєрне
консультування,
соціально-
психологічні
фактори

України, Госкомстата України, Государственной службы занятости, интернет-ресурсы (Eurostat Educational Statistics; UNESCO Database; HeadHunter), інформаційні матеріали з сайтів обласних відділів ПТО, аналітичні та статистичні матеріали українських СМІ, наукові публікації, присвячені аналізу різних факторів впливу на формування людського капіталу в системі професійного освіти. Здійснювався аналіз з урахуванням ціннісного, статусного, процесуального та індивідуально-особистісного підходів до визначення сутності професійної кар'єри. До основних критеріїв аналізу були віднесені: соціальні та психологічні фактори впливу на професійну кар'єру особистості, її життєві цілі, цінності та мотиви.

Обобщення соціальних та психологічних факторів впливу на професійну кар'єру особистості дозволяє сформулювати ряд основних положень щодо факторів підвищення якості підготовки учасників ПТУ до проектування та реалізації професійної кар'єри: наявність в кожному закладі консультанта-координатора з реалізації професійної кар'єри; ознайомлення педагогів з програмами розвитку професійної кар'єри; забезпечення психологічного та інформаційного супроводу підготовки учасників до проектування та реалізації професійної кар'єри, проведення кар'єрного коучингу та тьюторингу; налаштування механізму фінансування муніципальної (регіональної) консультативної служби (центра); проведення експертизи локальних регулятивних актів освітніх установ на предмет їх відповідності сучасним освітнім вимогам щодо формування кар'єрних компетенцій учасників ПТУ; ознайомлення учасників загальноосвітніх шкіл з регіональними особливостями місцевих ринків праці; ознайомлення з варіантами побудови та реалізації вертикальної та горизонтальної професійної кар'єри за робочими професіями; забезпечення якісного психолого-педагогічного освіти молоді у всіх типах освітніх установ.

Abstract

Socio-Psychological Factors of Influence on Professional Career of Students of Vocational Schools

Lyudmila Yershova,

Doctor of Science, Associated professor,

*Principal researcher of Laboratory of professional career,
Institute of vocational education and training of NAES of Ukraine*

KEY WORDS:

vocational
education,
professional career,
career counselling,
socio-psychological
factors

The article presents an analysis of socio-psychological factors of influence on the planning and implementation of professional careers in Ukrainian vocational schools. The analysis includes: analytical materials of the Committee on Science and Education of the Verkhovna Rada of Ukraine, statistical materials of the Ministry of Education and Science of Ukraine, the State Statistics Service of Ukraine, the State Employment Service, Internet resources (Eurostat Educational Statistics, UNESCO Database), information materials on the websites of regional departments of vocational education and training, analytical and statistical materials of the Ukrainian media on the reform of vocational education and

training, scientific publications, devoted to the analysis of various factors influencing the formation of human capital in the system of vocational education. The analysis was carried out with regard to the value, status, procedural and individual-personal approaches to the definition of the professional careers. The main criteria of analysis were: social and psychological factors of influence on the professional career of the individual, its life goals, values and motives.

The generalization of social and psychological factors of influence on professional career of the individual allows to formulate a number of basic provisions regarding the factors of improving the quality of training of students of vocational education to the design and implementation of their professional careers. These factors include the following: the presence of a consultant-coordinator at each institution, who is responsible for the implementation of professional careers; introduction of the professional development programs to the teachers; ensurance of psychological and informational support of students to the design and implementation of their professional careers, career coaching and tuition; establishment of the mechanism of financing of the municipal (regional) consulting service (center); conducting an examination of local regulatory acts of educational establishments, for their compliance with modern educational requirements regarding the formation of career competences of students of vocational schools; acquaintance of students of secondary schools with regional peculiarities of local labor markets; acquaintance with variants of design and realization of vertical and horizontal professional careers for workers' professions; ensuring quality psychological and pedagogical education of youth at all types of educational institutions.

References

1. Nova profesiina osvita: shcho zminytsia. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://24tv.ua/nova_profesiyna_osvita_shho_zmynitsya_n623262
 2. Radkevych V. Naukovi zasady pidvyschennia prestyzhnosti vitchyznianoї profesiinoї osvity / V. Radkevych // Naukovyi visnyk IPTO. Profesiina osvita. – 2017. – № 13. – S. 5-15.
 3. Yershova L. Makroekonomichni faktory vplyvu na rozvytok profesiinoї kar'ieri uchniv PTNZ / L. Yershova // Naukovyi visnyk IPTO. Profesiina osvita. – 2017. – № 13. – S. 22-29.
 4. Shulikin D. Profesiina osvita: problemy ta shliakhy vyrishennia / D. Shulikin // Osvita Ukrainy. – 2016. – № 22(1478). – 6 chervnia 2016 r. – S. 1, 8.
 5. Pro zatverdzhennia profilnoho navchannia u starshii shkoli. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://mon.gov.ua/content/%Normatyvno-pravova_baza/1456.pdf
 6. Tsentr trudovoi pidhotovky uchnivskoi molodi. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://marganets-ctpum.edukit.dp.ua/profiljne_navchannya/doprofiljne_navchannya/
 7. Matviienko V. Doprofilna osvita v suchasni serednii shkoli / V. Matviienko – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://osvita.ua/school/method/3966/>
 8. Profesiino-tekhnichna osvita : informatsiino-analitychni materialy za rezultatamy konstatuvalnoho etapu doslidzhen / Za nauk. red. V. O. Radkevych, M. V. Artiushynoi. – Kyiv : IPTO NAPN Ukrainy, 2017. – 147 c.
-

УДК 377/378.018.43:004]:37.091.33

МЕТОДИ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ: НОВІ МОЖЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Лариса Петренко,

доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник

Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

активні методи
навчання,
дистанційна
професійна освіта,
кваліфікований
робітник,
професійно-
технічний
навчальний заклад

Реферат

Проаналізовано стан використання дистанційного навчання педагогами професійно-технічних навчальних закладів у процесі професійної підготовки кваліфікованих робітників. Виявлено, що майже половина опитаних викладачів дистанційне навчання використовують епізодично або намагаються використовувати. За результатами проведення SPOT-проблемно-резервного аналізу використання технологій дистанційного навчання кваліфікованих робітників у ПТНЗ виявлена зацікавленість педагогів у впровадженні активних методів при використанні різних хмарних сервісів та платформ. Здійснено теоретичний аналіз наукових здобутків вітчизняних і зарубіжних авторів, педагогічного досвіду, за результатами якого виокремлено найбільш доцільні для використання в системі професійно-технічної освіти.

У статті акцентується увага на різних підходах до класифікації активних методів навчання в теорії професійної педагогіки, адаптація яких має сьогодні місце в навчальних закладах; підкреслюється специфіка цих методів – обов'язкове врахування особливостей навчання на відстані, комплексного використання як педагогічних, так і організаційних засобів. Наведено приклади використання в професійній освіті різних активних методів при дистанційному навчанні (проблемна лекція, евристична бесіда, пошукова лабораторна робота, розв'язання ситуаційних задач, колективне і групове навчання, ситуативне моделювання, метод проектів, ділова гра тощо). Особливу увагу автор приділяє необхідності підготовки педагогів до використання активних методів навчання в дистанційній професійній освіті, оскільки професіоналізм викладача є умовою грамотного розроблення активних методів навчання й забезпечення очікуваного результату.

Постановка проблеми. Сьогодні існує достатньо багато віртуальних і дистанційних систем навчання. Їх використання, зазвичай, поширене в системі вищої освіти. Однак останнім часом підвищився інтерес до різних форм дистанційного навчання у педагогів професійно-технічних навчальних закладів, на що вказують результати опитування, в якому у 2016 р. взяли участь майже 3500 респондентів із різних регіонів України. З діаграми, представленої на рисунку 1, видно, що більша половина викладачів використовують чи намагалися використовувати дистанційне навчання в

професійній підготовці кваліфікованих робітників.

Водночас проведений SPOT-проблемно-резервний аналіз використання технологій дистанційного навчання кваліфікованих робітників у ПТНЗ уможливив виокремлення низки проблем, які стримують упровадження дистанційного навчання в систему професійно-технічної освіти. Зокрема, це: недостатня технічна забезпеченість навчальних закладів (недостатньо нових комп'ютерів та іншого обладнання для організації дистанційного навчання, ліцензійних програмних продуктів, відсутність або утруднення доступу до інтернету), відсутність

методичного забезпечення, низький рівень підготовки педагогів до розроблення дистанційних курсів, недостатній рівень готовності учнів до дистанційного навчання тощо.

У процесі проведення I Всеукраїнської веб-конференції «Теорія і практика дистанційного навчання у професійній освіті», низки вебінарів із даної теми були наведені факти і приклади, що доводять необхідність створення й розширення національної системи дистанційної професійної освіти і навчання в усіх регіонах як невід’ємної складової розвитку кваліфікованого, інтелектуального й високо професійного суспільства. У виступах педагогічних працівників були сформульовані потреби в методичному

супроводі впровадження дистанційного професійного навчання в ПТНЗ, серед яких – використання активних методів навчання [6]. Для професійно-технічної освіти ця проблема не нова, але викликає неабиякий інтерес педагогів-практиків. Водночас результати вивчення наукових праць, опублікованих в останні роки, також засвідчують актуальність дослідження дистанційного навчання в системі професійної освіти не тільки вченими педагогічної науки, але й психологічної, філософської, соціологічної, фізіологічної, технічної тощо науки у зв’язку із сучасними темпами розвитку суспільства, технологізацією та інформатизацією виробництва.



Рис. 1.
Розподіл педагогів ПТНЗ за досвідом використання дистанційного навчання кваліфікованих робітників у своїй педагогічній діяльності

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема використання дидактичних технологій у системі дистанційної освіти порушена в наукових працях А. Бабаян, С. Денисенка, Н. Джеваги, М. Кадемії, В. Кухаренка, С. Литвинової, Л. Майбороди, Т. Наумової, В. Уманець, В. Шевченка. Практика використання активних методів дистанційного навчання висвітлена в публікаціях О. Базелюка, Н. Буркіної, Н. Витовтової, І. Голуба, Л. Гриши, О. Журавльової, Т. Ігнатенко, С. Кравець, А. Міщишина, Л. Петренко, Н. Прибилової,

С. Прицепової, І. Пучкової та інших дослідників. Однак шляхи розв’язання зазначеної проблеми в системі дистанційної освіти висвітлюється здебільшого контекстно та епізодично.

Мета статті – теоретичний аналіз наукових здобутків учених і педагогічного досвіду, виокремлення та рекомендації найбільш доцільних для підготовки кваліфікованих робітників і молодших спеціалістів активних методів навчання в дистанційній освіті.

Виклад основного матеріалу.

Дистанційна освіта – це та форма отримання освіти, яка сприяє реалізації принципу безперервної освіти, що нині повною мірою відповідає інноваційній економіці. Робота з упровадження дистанційного професійного навчання в Україні потребує серйозного аналізу вітчизняного досвіду та досвіду зарубіжних країн, а також урахування стану технічних і технологічних засобів підтримки дистанційної освіти. Адже сьогодні в наукових працях і в педагогічній практиці вона розглядається як сукупність сучасних педагогічних, комп'ютерних, телекомунікаційних, хмарних технологій, активних та інтерактивних методів навчання та засобів, що уможливають отримання освіти без відвідування навчального закладу, але з регулярними консультаціями у викладачів. Вважається, що дистанційна форма не регламентована територіально та в часі, що забезпечує реалізацію навчального процесу в зручному для споживача цієї освітньої послуги режимі.

Розвиток економіки знань, нової технологічної революції, складні соціально-економічні умови в країні спонукають вітчизняну педагогічну спільноту до постійного пошуку найкращих форм організації навчального процесу в закладах професійної освіти. Безумовно, результативною буде реалізація цілей підготовки кваліфікованих робітників через механізми і засоби, закладені в уже діючих освітніх стандартах, а також використання накопиченого упродовж багатьох років досвіду практиків та наукових здобутків учених. Одним із таких механізмів вважаються активні методи навчання, які нині стали невід'ємною частиною навчального процесу в школі, підготовки кваліфікованих робітників у ПТНЗ та фахівців у вищих навчальних закладах. Їх популярність зумовлена можливістю повною мірою реалізувати сучасні підходи до освітньої діяльності. Принагідно зазначимо, що навіть зміна стандартів не знижує, а навпаки, підвищує інтерес до них з боку педагогів, що актуалізує їх неперервне дослідження з метою підвищення якості, результативності навчального процесу та адаптації до нових

стандартів або форм навчання, зокрема, дистанційної.

Узагальнюючи результати вивчення словникової, енциклопедичної та наукової літератури доречно зауважити, що традиційно під поняттям «активні методи навчання» розуміють «такі способи організації навчально-пізнавальної діяльності, при яких забезпечується висока активність, різноманітність мисленнєвої і практичної діяльності учнів у процесі вивчення навчального матеріалу» [4, с. 320]. З достатньою впевненістю можна говорити про те, що суть активних методів полягає в забезпеченні виконання учнями/студентами тих завдань, розв'язання яких потребує від них самостійного опанування уміннями й навичками, що сприяє розвитку творчих і комунікативних здібностей особистості, формуванню особистісно-орієнтованого підходу до проблеми, яка виникла.

Активні методи навчання розроблялися на основі шкільного досвіду використання, а, натомість, адаптувалися до специфіки професійних навчальних закладів. У нашій статті йдеться про адаптацію активних методів до дистанційної форми професійного навчання. З метою виявлення найбільш поширених у системі дистанційної освіти й доцільних для професійної підготовки кваліфікованих робітників нами було проаналізовано наукові праці, в яких розкриваються методичний супровід, дидактичні основи та практичний досвід використання активних методів навчання в системі дистанційної освіти (Н. Буркіна, Н. Витовтова, С. Гур'єв, С. Денисенко, В. Кроль, Я. Курзибова, В. Мокін, Н. Прибилов, І. Пучкова та ін.). Слід зазначити, що дослідники при цьому використовують різні платформи для дистанційного навчання, хмарні сервіси тощо. В своїх наукових пошуках вони виходять із того, що навчальний процес у дистанційному навчанні будується на основі взаємодії викладача й учня/студента, а тому викладач може обрати одну з форм, які, наприклад, О. Журавльова поділяє на пасивні (викладач є основною діючою особою й керує ходом заняття, а студенти виступають у ролі пасивних слухачів), активні (студенти є активними учасниками і мають однакові

права з викладачами) та інтерактивні (взаємодія студентів відбувається не тільки з педагогом, але й між собою; активність студентів у навчальному процесі є домінуючою) [3].

У вищих навчальних закладах використовується класифікація активних методів, запропонована А. Смолкіним. Усі методи активного навчання він поділяє на неімітаційні (проблемні лекції, лекції з запрограмованими помилками, лекції-конференції, евристичні бесіди, семінари, навчальні дискусії, самостійна робота з літературою) та імітаційні, до яких, у свою чергу, включає дві групи: ігрові (ділова гра, рольова гра, тренінг, педагогічні ситуації, педагогічні задачі) та неігрові (аналіз конкретних ситуацій, колективна, мислиннева діяльність) [6].

У контексті нашого дослідження науковий інтерес становлять наукові праці, в яких розкривається суть активних методів навчання в дистанційній освіті. Наприклад, Н. Буркіна під активним навчанням пропонує розуміти «таку організацію та ведення навчального процесу, яка направлена на всебічну активізацію навчально-пізнавальної та практичної діяльності студентів у процесі засвоєння навчального матеріалу за допомогою комплексного використання як педагогічних, так і організаційних засобів» [1, с. 36]. Вона наголошує на тому, що в дистанційному навчанні можливе використання багатьох традиційних методів (проблемна лекція, парадоксальна лекція, евристична бесіда, пошукова лабораторна робота, розв'язання ситуаційних задач, колективне і групове навчання, ситуативне моделювання, метод проєктів, ділова гра тощо). Проте їх пряме впровадження «є або зовсім неможливим, або надзвичайно важким, або неефективним заняттям, адже особливість використання активних методів у дистанційному навчанні пов'язана не тільки зі специфікою саме цих методів, а й має враховувати особливості навчання на відстані» [1]. Крім цього, на думку дослідниці, їх основною специфікою є: підвищення ступеня мотивації та емоційності; партнерства у навчанні; забезпечення тісної взаємодії між студентами та студентів з викладачами. З цього виходить, що

змінюється роль студентів і збільшується частка їхньої самостійної роботи в навчанні, а тому найбільш результативним є такий метод, як кейси (або ситуативні завдання).

С. Денисенко надає перевагу телекомунікаційним проєктам, в основу яких покладено розвиток пізнавальних навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі; розвиток критичного і творчого мислення. У цих проєктах домінуючими є: дослідницький, творчий, рольово-ігровий, ознайомчо-орієнтований та інші методи. Їх реалізація в навчальному процесі веде до зміни позиції педагога – з носія готових знань він перетворюється в організатора пізнавальної дослідницької діяльності учнів [2].

Найбільш складним видом моделювання в навчальному процесі, на думку М. Прибилова, О. Прибилової, С. Прицепової, є лабораторна робота. Вона має активно виконуватися учнями/студентами, навчати їх важливішим елементам експериментальної роботи. Для проведення лабораторних робіт вони пропонують використовувати різні інструментальні середовища проєктування й моделювання: комп'ютерну систему Stratum*2000, програму «Дизайнер курсів», програмно-технологічний комплекс TeachPro, програму LabVIEW, з якою можна попередньо ознайомитися за посиланням: <https://www.youtube.com/watch?v=hNOdo6Whd> es [5].

Отже, в практиці традиційного навчання використовується широкий спектр методів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, частина яких успішно адаптована в дистанційній освіті. Водночас використання ІТ сприяло появі інноваційних методів, результативність застосування яких у професійній підготовці кваліфікованих робітників не викликає сумніву, що демонструє апробація веб-квестів, електронних підручників, електронних портфоліо, методу кейсів тощо.

Висновок. Існують різні підходи до класифікації активних методів навчання в теорії професійної педагогіки. З'ясовано, що в педагогічній практиці широкий спектр цих методів активно адаптуються в дистанційній

освіті як у загальноосвітніх школах, так і у вищих навчальних закладах. Специфікою цих методів є обов'язкове врахування особливостей навчання на відстані, комплексного використання як педагогічних, так і організаційних засобів. При цьому, дослідники одностайні у висновках, що такий підхід дає можливість максимально ефективно використовувати весь апарат дистанційного навчання з урахуванням усіх його переваг, що сприятиме розвитку творчості, самостійності й відповідальності учнів, становленню партнерської взаємодії суб'єктів професійного навчання.

Водночас не можна не звернути уваги на те, що успішність використання активних методів навчання в дистанційній професійній освіті потребує високого професіоналізму педагогів. Тільки за умов готовності викладачів до грамотного розроблення активних методів навчання можна забезпечити очікуваний результат – постійну позитивну динаміку у вивченні навчальних дисциплін, формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників.

Література

1. Буркіна Н. В. Використання активних методів навчання в дистанційних курсах / Н. В. Буркіна // Теория и методика электронного обучения. – 2012. – Т. 3. – № 1. – С. 35-39.
2. Денисенко С. И. Дидактические технологии в системе дистанционного образования / С. И. Денисенко // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2009. – Вип. 562. – С. 184-195.
3. Журавлева О. В. Практическая реализация интерактивных методов Обучения в электронной образовательной среде на примере e-learning lms black board [Текст] / О. В. Журавлева // Наука и образование: современные тренды : коллективная монография / гл. ред. О. Н. Широков. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – № VII. – С. 122-143. – (Серия «Научно-методическая библиотека»).
4. Ключева Т. Г. К вопросу о применении активных методов обучения в условиях реформирования системы высшего образования / Т. Г. Ключева, В. В. Некрасов / Инновационные технологии в современном образовании // Сборник трудов по материалам III Международной научно-практической Интернет-конференции 18 декабря 2015 г. – М. : Издательство «Научный консультант», 2016. – С. 319-322.
5. Прибылов Н. Н. Лабораторный практикум по физике для дистанционного обучения / Н. Н. Прибылов, Е. И. Прибылова, С. А. Прицепова // Физическое образование в вузах. – 2003. – Т. 9. – № 2. – С. 108-112.
6. Смолкин А. М. Методы активного обучения / А. М. Смолкин. – М. : Высшая школа, 1991. – 176 с.
7. Теорія і практика дистанційного навчання у професійній освіті: збірник матеріалів I Всеукраїнської веб-конференції (м. Київ, 28 лютого 2017 року) / Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України / [Ред. кол.: Петренко Л. М. та ін.]. – К. : ТОВ «СК ГРУП Україна», 2017. – 172 с..

Реферат

Методы активного обучения: новые возможности дистанционного профессионального образования

Лариса Петренко,

доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник
Института профессионально-технического образования НАПН Украины

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

активные методы

Проанализировано состояние использования дистанционного обучения педагогами профессионально-технических учебных заведений в процессе подготовки квалифицированных рабочих. Почти половина

обучения,
дистанционное
профессиональное
образование,
квалифицированный
рабочий,
профессионально-
техническое учебное
заведение

опрошенных преподавателей используют эпизодически или пытаются использовать дистанционное обучение. По результатам проведения SPOT проблемно-резервного анализа использования технологий дистанционного обучения квалифицированных рабочих в ПТУ выявлена заинтересованность педагогов в реализации активных методов при использовании различных облачных сервисов и платформ. Осуществлен теоретический анализ научных достижений отечественных и зарубежных авторов и педагогического опыта, по результатам которого выделены наиболее целесообразные для использования в системе профессионально-технического образования активные методы обучения.

В статье акцентируется внимание на различных подходах к классификации активных методов обучения в теории профессиональной педагогики, адаптация которых имеет сегодня место в учебных заведениях; подчеркивается специфика этих методов – обязательный учет особенностей обучения на расстоянии, комплексного использования как педагогических, так и организационных средств. Приведены примеры использования в профессиональном образовании различных активных методов при дистанционном обучении: проблемная лекция, эвристическая беседа, поисковая лабораторная работа, решение ситуационных задач, коллективное и групповое обучение, ситуативное моделирование, метод проектов, деловая игра и др.

Особое внимание автор уделяет необходимости подготовки педагогов к использованию активных методов обучения в дистанционном профессиональном обучении, поскольку профессионализм преподавателя является условием грамотной разработки активных методов обучения и обеспечения ожидаемого результата.

Abstract

Methods of active learning: new opportunities for distance vocational education

Larisa Petrenko,

Doctor, Principal researcher,

Institute of vocational education and training of NAES of Ukraine

KEY WORDS:

active teaching
methods,
distance vocational
education,
skilled worker,
vocational and
technical
educational
institution

There was analyzed the state of distance learning use by VET teachers under professional training process for skilled workers. Almost half of the interviewed teachers use or try to use distance learning occasionally. According to the results of the SPOT-problem-reserve analysis of the use of distance learning technologies for skilled workers training in VET schools teachers' interest to active methods implementation by means of various cloud services and distance learning platforms is detected. It was carried out the theoretical analysis of domestic and foreign authors' scientific achievements and pedagogical experience and as a result the most appropriate ones were outlined.

The article focuses on different classification approaches of active teaching methods in professional pedagogy theory those are being implemented at training institutions now; stresses the specific aspects of those methods – compulsory consideration of distance learning specific features, complex use of both pedagogical and organizational means. Examples of different active methods use in VET by means of distance learning are given: problem lecture, heuristic conversation, search laboratory work, solution of situational tasks, collective and group training, situational simulation, project method, business game and more.

The author pays special attention to the necessity of teachers training on using active teaching methods in distance vocational education, as a teacher's professionalism is a basis for competent development of active teaching methods and expected outcomes provision.

References

1. Burkina N. V. Vykorystannya aktyvnyh metodiv navchannya v dystancijnyh kursax / N. V. Burkina // Teoryya y metodyka elektronnoho obuchenyya. – 2012. – T. 3. – № 1. – S. 35-39.
2. Denysenko S. Y. Dydaktycheskye tekhnology v systeme dystancyonnoho obrazovannya / S. Y. Denysenko // Vestnyk Moskovskogo gosudarstvennogo lyngvystycheskogo unyversyteta. – 2009. – Vyp. 562. – S. 184-195.
3. Zhuravleva O. V. Praktycheskaya realizatsyya ynteraktyvnyh metodov Obuchenyya v elektronnoj obrazovatelnoj srede na primere e-learning lms black board [Tekst] / O. V. Zhuravleva // Nauka y obrazovanye: sovremennye trendy : kollektivnaya monografyya / gl. red. O. N. Shyrov. – Cheboksari : CzNS «Ynteraktyv plyus», 2015. – № VII. – S. 122-143. – (Seryya «Nauchno-metodycheskaya byblyoteka»).
4. Klyueva T. G. K voprosu o pryomenenyy aktyvnyh metodov obuchenyya v uslovyax reformyrovannya systemi vishego obrazovannya / T. G. Klyueva, V. V. Nekrasov / Ynnovacyonnye tekhnology v sovremennom obrazovanny // Sbornyk trudov po materialam III Mezhdunarodnoj nauchno-praktycheskoj Ynternet-konferencyy 18 dekabrya 2015 g. – M. : Yzdatelstvo «Nauchnij konsultant», 2016. – S. 319-322.
5. Prybilov N. N. Laboratornij praktykum po fyzyke dlya dystancyonnoho obuchenyya / N. N. Prybilov, E. Y. Prybilova, S. A. Prycepova // Fyzycheskoe obrazovanye v vuzax. – 2003. – T. 9. – № 2. – S. 108-112.
6. Smolkyn A. M. Metodi aktyvnogo obuchenyya / A. M. Smolkyn. – M. : Visshaya shkola, 1991. – 176 s.
7. Teoriya i praktyka dystancijnogo navchannya u profesijnij osviti: zbirnyk materialiv I Vseukrayinskoyi veb-konferencyi (m. Kyviv, 28 lyutogo 2017 roku) / Inst-t prof.-teh. osvity NAPN Ukrayiny / [Red. kol.: Petrenko L. M. ta in.]. – K. : TOV «SK GRUP Ukrayina», 2017. – 172 s.

УДК 377.091.12:005.963

**СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МЕТОДИСТІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У
МІЖКУРСОВИЙ ПЕРІОД ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ**

Євдокія Горбань,

аспірант Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

**КЛЮЧОВІ
СЛОВА:**

професійна компетентність, педагогічний працівник, методист, науково-методична робота, безперервна освіта, міжкурсовий період, удосконалення фахової майстерності, підвищення кваліфікації

Реферат

У статті зосереджено увагу на необхідності теоретичного обґрунтування, розробки й експериментальної перевірки технології розвитку професійної компетентності методистів професійно-технічних навчальних закладів у міжкурсовий період підвищення кваліфікації, що включає ціннісно-мотиваційний, інформаційно-когнітивний, професійно-діяльнісний і рефлексивно-оцінний етапи реалізації та ставить за мету безперервне професійно-педагогічне вдосконалення, самовдосконалення і саморозвиток, оволодіння інноваційними компетентностями професійної освіти, опанування коучинговими програмами стажування та наставництва.

Охарактеризовано суперечності, що виникають внаслідок системного впровадження нової техніки та передових технологій, що вимагають постійної готовності працівників до змін характеру праці й самих професій, зростання загальноосвітнього та технічного рівнів, коли об'єктивно виникає потреба у всебічному гармонійному розвитку всіх суб'єктів, котрі беруть участь у виробництві. За таких умов педагогічні працівники повинні бути налаштовані на постійне оновлення своїх знань, професійних умінь і навичок, збагачення досвіду пізнавальної практичної діяльності, що підкріплюється відповідними ціннісними орієнтаціями. Наведено структуру педагогічної компетентності, розкрито суть професійної компетентності.

На основі узагальнення наукових досліджень встановлено, що професійна компетентність розглядається як професійна підготовка і здатність педагогічних працівників (методистів) до виконання завдань і обов'язків діяльності, міра та основний критерій їх відповідності вимогам професійної діяльності, що складається з таких компонентів: знання, уміння, навички, професійна позиція, індивідуальні психологічні особливості людини та акмеологічні чинники (цінності та потреба в саморозвитку).

Зосереджено увагу на реалізації творчого потенціалу методистів професійно-технічних навчальних закладів як суб'єктів професійної діяльності у взаємодії з іншими суб'єктами навчально-виховного процесу через розвиток професійної компетентності, що дає їм змогу успішно виконувати різноманітні види професійної діяльності, синтезувати широкий спектр знань та практичних дій, відображати ступінь сформованості професійної культури фахівців і визначати результати їх роботи.

Охарактеризовано роль методистів професійно-технічних навчальних закладів в організації науково-методичної роботи з педагогічними працівниками (викладачами, майстрами виробничого навчання). Розкрито проблеми розвитку професійної компетентності методистів професійно-технічних навчальних закладів у міжкурсовий період підвищення кваліфікації.

Постановка проблеми. В умовах змісту модернізації професійної (професійно-технічної освіти) підвищуються вимоги до професіоналізму педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ), здатних формувати в учнів високий

рівень професійної компетентності. Йдеться про професійну компетентність викладачів і майстрів виробничого навчання, які переважно є випускниками галузевих вищих навчальних закладів, а, отже, потребують значної уваги відповідних методичних служб

ПТНЗ. З огляду на це, зростає роль методистів у наданні допомоги педагогам щодо реалізації актуальних завдань особистісного розвитку, вдосконалення й підвищення професійної майстерності та рівня психологічної підготовки.

У системі методичної роботи навчальних закладів чільне місце належить методистам. Водночас, притаманний їм рівень професійної компетентності є недостатнім для повноцінного виконання покладених на них завдань. Тому постає необхідність теоретичного обґрунтування, розробки й експериментальної перевірки технології розвитку професійної компетентності методистів ПТНЗ у міжкурсовий період підвищення кваліфікації, що включає ціннісно-мотиваційний, інформаційно-когнітивний, професійно-діяльнісний і рефлексивно-оцінний етапи її реалізації та ставить за мету безперервне професійно-педагогічне вдосконалення, самовдосконалення й саморозвиток, оволодіння інноваційними компетентностями, опанування коучинговими програмами стажування та наставництва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблему компетентісного підходу у професійній освіті досліджували у своїх наукових працях І.Зязюн, Н.Кузьміна, В.Луговий, Л.Петренко, В.Радкевич, Л.Хоружа, А.Хуторський, В.Ягупов та ін. Методичні основи вдосконалення педагогічної майстерності вивчали: О.Дубасенюк, А.Каленський, М.Михнюк, Н.Морева, О.Отич, Л.Хомич та ін. Інноваційну діяльність педагогів, упровадження сучасних технологій навчання розглядали: М.Артюшина, Н.Брюханова, Л.Єршова, І.Зимня, А.Литвин, П.Лузан, О.Пехота, Г.Романова, М.Сибірська, С.Сисоєва, О.Спірін, О.Щербак та ін. Однак поза увагою вчених залишилися сучасні проблеми розвитку професійної компетентності методистів ПТНЗ у міжкурсовий період підвищення кваліфікації.

Зазначене зумовило виникнення низки суперечностей: між потребами українського суспільства в професійно розвинених методичних працівниках та недостатнім рівнем забезпечення у ПТНЗ відповідних для цього педагогічних умов; між істотним зростанням вимог педагогічної практики до

якості професійної діяльності методистів та недостатнім обґрунтуванням моделі, котра забезпечувала б розвиток їхньої професійної компетентності в міжкурсовий період підвищення кваліфікації; між необхідністю поетапного розвитку професійної компетентності методистів та невідповідністю наявних у ПТНЗ технологій, які б цьому сприяли.

Мета статті полягає в обґрунтуванні сучасних проблем розвитку професійної компетентності методистів ПТНЗ у міжкурсовий період підвищення кваліфікації.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, яка визначає основні напрями, пріоритети, завдання державної політики в галузі освіти, кадрову й соціальну політику, спрямовану на підвищення якості й конкурентоспроможності освіти, вирішення стратегічних завдань, що стоять перед національною системою освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, діяльність методичної служби ПТНЗ набуває важливого значення.

Особливу роль у реформуванні освіти відіграє вдосконалення науково-методичної роботи шляхом формування інноваційного освітнього середовища, реалізації особистісно орієнтованого, індивідуального та диференційованого підходу до підвищення їхньої професійної компетентності. Методична робота визначається в наукових джерелах як цілісна, заснована на досягненнях науки, освітніх інноваціях, конкретному аналізі стану навчально-виховного процесу, система діагностичної, пошукової, аналітичної, інформаційної, організаційної діяльності та заходів, спрямованих на всебічне підвищення професійної майстерності кожного педагога, розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу навчального закладу в цілому та вдосконалення якості навчально-виховного процесу [2].

У структурі педагогічної компетентності (Т.Браже, С.Вершловський, Ю.Кулюткін, Г.Суховська) виділяють такі компоненти: професійно-освітній (професійні теоретичні знання та уміння); професійно-діяльнісний (здатність застосовувати отримані знання та уміння на практиці); професійно-

особистісний (особистісні якості вчителя – професійна спрямованість, гуманізм, педагогічне мислення, рефлексивні процеси тощо).

Поняття «професійна компетентність» увійшло до термінології у 1980-х рр. Російський учений А.Хуторський ввів поняття «ключові компетентності». Зміст професійної компетентності полягає в поєднанні предмета, методик його викладання, педагогіки і психології, уміння синтезувати знання з різних наук і вирішувати педагогічні завдання, аналізувати педагогічні ситуації.

Професійна компетентність є підвалиною педагогічної майстерності. На думку І.Зязюна, професійна компетентність входить у системне поняття «педагогічна майстерність». Як стверджував учений, складність набуття професійної компетентності полягає в тому, що професійне знання має формуватися на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному[3]. Г.Беленька розглядає професійну компетентність як особистісний інтеграл, структурними компонентами якого є мотиви діяльності, системні знання, фахові уміння та професійно значущі якості особистості [1].

Аналіз наукових публікацій останніх років свідчить про те, що поруч із поняттям «професійно-педагогічна компетентність» (загальна властивість особистості як професіонала) вчені використовують і таке поняття як «компетенція» (коло повноважень установи чи особи) [6].

На основі результатів проведеного дослідження можемо стверджувати, що професійною компетентністю називають здатність педагогічних працівників до виконання завдань і обов'язків діяльності, міра та основний критерій їх відповідності вимогам професійної діяльності. До компонентів їхньої професійної компетентності відносять: знання, уміння, навички, професійну позицію, індивідуальні психологічні особливості людини та акмеологічні чинники (цінності та потреба в саморозвитку).

Професійно-технічний навчальний заклад відчуває потребу в методистах із чітко сформованою професійною компетентністю, які постійно прагнуть: до творчого пошуку; мають навички дослідницько-

експериментальної діяльності, виявлення, вивчення, узагальнення, поширення, пропагування, впровадження педагогічного досвіду; високий рівень інформаційної культури; уміють інтерпретувати новий зміст освіти в методику навчання і виховання; здатні здійснювати аналіз результатів професійної діяльності як своєї власної, так і педагогічного й учнівського колективів.

Пріоритетним завданням методичної служби ПТНЗ нині є пошук шляхів підвищення якості безперервного навчання педагогічних працівників, у тому числі й методистів, розвиток педагогічної майстерності, формування навичок науково-дослідницької роботи.

Найважливішою умовою успішної діяльності методистів ПТНЗ, творчого підходу до реалізації модернізації методичних функцій є наявність професійної компетентності й професіоналізму [4].

Згідно із сучасними вимогами, методисти ПТНЗ у межах професійної компетентності мають:

- досконало володіти комунікативними та організаційними здібностями, методами науково-дослідної та експериментальної роботи;
- уміти розробляти пропозиції щодо підвищення ефективності навчально-виробничого та виховного процесу, створювати і працювати з творчими групами з розробки інноваційних соціально-педагогічних технологій, цільових комплексних та інших освітніх програм;
- запроваджувати ефективні форми навчально-виробничої, виховної, суспільно-масової, просвітницької роботи;
- вивчати, узагальнювати та поширювати кращий педагогічний досвід;
- розробляти власні методичні рекомендації, програми, посібники з проблем професійно-технічної освіти, підтримувати постійні зв'язки з методичними службами різних установ та педагогами інших типів навчальних закладів.

Виходячи із викладеного, методисти ПТНЗ мають володіти знаннями: з основ методичної роботи і методики педагогічних досліджень; сучасних досягнень техніки, психолого-педагогічної, методичної науки і досвіду роботи педагогічних колективів інших ПТНЗ як свого регіону, так і України;

щодо потреб і вимог до створення системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів тощо.

Зважаючи на те, що головним показником педагогічної майстерності є рівень вивчення й запровадження досвіду інших педагогів, відпрацювання особистої концепції або авторської методики, створення нової концепції навчання, виробничої діяльності, виховання (педагогічної інновації) і дослідницький рівень педагогічної діяльності, методисти ПТНЗ мають уміти:

- вивчати й аналізувати роботу членів педагогічного колективу;
- проводити анкетування, тестування, статистичну обробку даних;
- описувати педагогічний факт або явище;
- готувати реферати, рецензії на статтю, книги;
- узагальнювати досвід свій і своїх колег, готувати науково-методичну доповідь тощо;
- створювати сприятливе методичне середовище для особистісного розвитку педагога;
- оволодівати змістом сучасної освіти й тенденціями змін в освітньому просторі;
- володіти методологією організації роботи педагогічних кадрів у міжкурсовий період підвищення кваліфікації;
- проводити експертне оцінювання творчих знахідок педагогів, моделювати педагогічний досвід і узагальнювати одержані результати;
- розробляти методичні рекомендації.

Методисти ПТНЗ у своїй роботі використовують різні форми й методи діяльності, в тому числі, практичної спрямованості. Пріоритетними напрямками роботи мають бути зв'язки з науковими установами, вищими навчальними закладами, укладання з ними угод щодо спільної діяльності за визначеною проблематикою тощо. Результатом проведеної роботи має стати підготовка друкованої продукції з методики організації навчання, виробничої практики, виховання учнівської молоді, узагальнення кращого досвіду професійної практики.

У міжкурсовий період підвищення кваліфікації, на етапі самовдосконалення і саморозвитку, методисти закладів

професійної освіти мають працювати над розвитком професійної компетентності, що включає:

- оволодіння досягненнями педагогіки і психології;
- оволодіння та впровадження в навчально-виробничий і виховний процес інноваційних технологій, що передбачає створення нових зразків діяльності педагогів, які сприяли б їхньому професійному зростанню та виводили на принципово новий, якісний фаховий рівень;
- уміння визначати шляхи вирішення проблеми діяльності педагогічного колективу;
- перспективний досвід роботи з педагогічними кадрами;
- удосконалення основних вимог до розробки системи методичної роботи;
- чітке визначення шляхів організаційно-методичного забезпечення, функціонування методичної роботи в закладі.

При цьому методисти ПТНЗ мають враховувати такі компоненти:

- вивчення професійної компетентності педагогів та використання цих результатів при розробці методичної роботи, аналіз результатів методичної роботи за минулий рік;
- планування методичної роботи на рік (визначення мети та завдань, змісту та форм, часу й місця проведення, призначення керівників творчих груп тощо);
- шляхи реалізації завдань (підготовка розпорядчого документа про організацію методичної роботи, про затвердження керівників методичних комісій);
- розробка програми надання допомоги у плануванні всіх форм методичної роботи;
- визначення проблем і практичних завдань діяльності творчих груп, шкіл перспективного педагогічного досвіду тощо;
- забезпечення санітарно-гігієнічних умов, належного рівня матеріально-технічного стану;
- стимулювання активності педагогічних кадрів;
- забезпечення достатнього рівня інформаційного насичення методичних заходів;
- спрямованості методичної роботи надання адресної допомоги кожному педагогу та достатньої її гнучкості й динамізму;

- установлення творчих зав'язків із науковими та методичними закладами, організаціями, які можуть сприяти підвищенню рівня методичної роботи закладу;

- сприяння створенню творчих лабораторій керівників творчих об'єднань, експериментальної роботи тощо;

- вивчення процесу методичної роботи та внесення в неї, за потреби, відповідних коректив;

- оцінка ефективності методичної роботи.

Розвиток професійної компетентності методистів ПТНЗ у міжквартальний період підвищення кваліфікації може бути значно ефективнішим, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- формування позитивної мотивації до професійно-педагогічного вдосконалення, самовдосконалення та саморозвитку;

- навчання в регіональній Школі професійно-педагогічної майстерності;

- упровадження особистісно орієнтованої технології розвитку професійної майстерності;

- участь у професійних конкурсах, освітніх виставках, науково-практичних заходах.

Висновок. Створення належних педагогічних умов розвитку професійної компетентності методистів у міжквартальний період підвищення кваліфікації приведе до формування атмосфери зацікавленості у підвищенні педагогічної майстерності, вдосконалення рівня методичної роботи у ПТНЗ.

Викладене матиме безпосередній вплив на якість організації навчально-виховного процесу, задовольнить ширші практичні, духовні, естетичні, моральні та інші запити педагогів, що створить умови для виникнення людських контактів та творчого спілкування, об'єднає на шляху реалізації спільної мети.

Література

1. Беленька Г.В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 «Теорія і методика професійної освіти» / Г.В.Беленька. – Київ, 2012. – 38 с.

2. Енциклопедія освіти / гол. ред. академік НАН і НАПН України, Президент АПН України В.Г.Кремень. Київ, Юрінком, 2008. – 1036 с.

3. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність : підручник / І.А.Зязюн, І.Ф.Кравченко, І.Ф.Кривоноса ін. ; за ред. І.А.Зязюна. – 2-ге вид., доповн. – Київ. Вища школа, 2004. – 422 с.

4. Радкевич В.О. Компетентнісний підхід

до забезпечення якості професійної освіти і навчання / В. О. Радкевич – [Електронний ресурс]. – <http://lib.iitta.gov.ua/>

5. Розвиток інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ: теорія і практика : монографія / [В. В. Ягупов, Н. О. Величко, І. В. Гириловська, А. Г. Гуралюк, Д. О. Закатнов, Л. А. Майборода, В. В. Паржницький] ; за наук. ред. В. В. Ягупова. – Київ : Поліграфсервіс, 2014. – 176 с.

Ягупов В.В. Методологические требования компетентного подхода в профессиональном образовании / В.В.Ягупов // Вища освіта України : теорет. та науково-метод. часопис. – 2013. – №13(50). – Додаток 1 : Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. – Т. 1. – С. 82-85.

Реферат

Современные проблемы развития профессиональной компетентности методистов профессионально-технических учебных заведений в межкурсовой период повышения квалификации

Євдокія Горбан,

аспірант

Института профессионально-технического образования НАПН Украины

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

профессиональные компетентности, педагогический работник, методист, научно-методическая работа, непрерывное образование, межкурсовой период, совершенствование профессионального мастерства, повышение квалификации

В статье сосредоточено внимание на необходимости теоретического обоснования, разработки и экспериментальной проверки технологии развития профессиональной компетентности методистов профессионально-технических учебных заведений в межкурсовой период повышения квалификации, которая включает ценностно-мотивационный, информационно-когнитивный, профессионально-деятельностный и рефлексивно-оценочный этапы реализации, и ставит целью непрерывное профессионально-педагогическое совершенствование, самоусовершенствование и саморазвитие, овладение коучинговыми программами стажировки и наставничества. Охарактеризованы противоречия, которые возникают в результате постоянного внедрения новой техники и передовых технологий, которые требуют постоянной готовности работников к изменениям характера труда и самих профессий, роста общеобразовательного и технического уровней, когда объективно возникает потребность во всестороннем гармоничном развитии всех субъектов, которые принимают участие в производстве. При таких условиях педагогические работники должны быть настроены на постоянное обновление своих знаний, профессиональных умений и навыков, обогащение опыта познавательной практической деятельности, которая подкрепляется соответствующими ценностными ориентациями. Приведена структура педагогической компетентности, раскрыта суть профессиональной компетентности.

На основании обобщения научных исследований установлено, что профессиональная компетентность рассматривается как профессиональная подготовка и способность педагогических работников (методистов) к выполнению заданий и обязанностей деятельности, мера и основной критерий их соответствия требованиям профессиональной деятельности, которая состоит из таких компонентов: знания, умения, навыки, профессиональная позиция, индивидуальные психологические особенности человека и акмеологические факторы (ценности и потребность в саморазвитии). Сосредоточено внимание на реализации творческого потенциала методистов профессионально-технических учебных заведений как субъектов профессиональной деятельности во взаимодействии с другими субъектами учебно-воспитательного процесса через развитие профессиональной компетентности, которая дает им возможность успешно выполнять разнообразные виды профессиональной деятельности, синтезировать широкий спектр знаний и практических действий, отображать степень сформированности профессиональной культуры специалистов и определять результаты их работы. Охарактеризована роль методистов профессионально-технических учебных заведений в организации научно-методической работы с педагогическими работниками (преподавателями, мастерами производственного обучения). Раскрыты проблемы развития профессиональной компетентности методистов профессионально-технических учебных заведений в межкурсовой период повышения квалификации.

Abstract

Modern Problems of Professional Competence Development of Methodologists of Vocational Schools in the Period between Courses of Advanced Training

Evdokia Horban,

postgraduate student

at the Institute of Vocational Education of NAES of Ukraine

KEYWORDS:

vocational education,
career guidance,
career anchor, career
counseling,
psychological support
career counseling,
career competence

The article focuses on the necessity of theoretical substantiation, development and experimental verification of the technology of development of professional competence of methodologists of vocational and technical educational institutions in the intercurrent period of professional development, which includes value-motivational, information-cognitive, professional-activity and reflexive and evaluation stages of implementation, and aims at continuous professional and pedagogical improvement, self-development and self-development, mastering the innovative competencies of a professor ynoyi education, coaching master training and mentoring programs. The controversies arising from the constant introduction of new technology and advanced technologies that require constant readiness of workers for changes in the nature of work and occupations themselves, the growth of general and technical levels, when there objectively arises the need for a comprehensive harmonious development of all actors who take participation in production. Under such conditions, teachers should be prepared to constantly update their knowledge, professional skills and enrich the experience of cognitive practice, supported by relevant value orientations. The structure of pedagogical competence is presented, the essence of professional competence is revealed.

On the basis of generalization of scientific researches it has been established that professional competence is considered as professional training and the ability of pedagogical workers (methodologists) to perform tasks and responsibilities of activity, the measure and the main criterion for their compliance with the requirements of professional activity, which consists of the following components: knowledge, skills, skills professional position, individual psychological peculiarities of man and acmeological factors (values and need for self-development). The focus is on the implementation of the creative potential of methodologists of vocational and technical educational institutions as subjects of professional activity in interaction with other subjects of the educational process through the development of professional competence, which enables them to successfully perform various types of professional activities, to synthesize a wide range of them knowledge and practical actions, reflect the degree of formation of professional culture of specialists and determine the results of their work. The role of methodologists of vocational and technical educational institutions in the organization of scientific and methodological work with pedagogical workers (teachers, masters of industrial training) was characterized. The problems of professional competence development of methodologists of vocational schools in the intercourse period of professional development are revealed.

References

1. Bieliienka H.V. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia profesiinoi kompetentnosti vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv v umovakh stupenevoi pidhotovky : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupeniad-ra ped. nauk : spets. 13.00.08 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity» / H.V.Bieliienka. – Kyiv, 2012. – 38 s.
2. Entsyklopediia osvity / hol. red. akademik NAN i NAPN Ukrainy, Prezydent APN Ukrainy V.H.Kremen. Kyiv, Yurinkom, 2008. – 1036 s.
3. Ziazium I.A. Pedahohichna maisternist : pidruchnyk / I.A.Ziazium, I.F.Kravchenko, I.F.Kryvonosa in. ; za red. I.A.Ziaziuma. – 2-he vyd., dopovn. – Kyiv. Vyshcha shkola, 2004. – 422 s.
4. Radkevych V.O. Kompetentnisnyi pidkhid do zabezpechennia yakosti profesiinoi osvity i navchannia / V. O. Radkevych – [Elektronnyi resurs]. – <http://lib.iitta.gov.ua/>
5. Rozvytok informatsiino-analitychnoi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv PTNZ: teoriia i praktyka : monohrafiia / [V. V. Yahupov, N. O. Velychko, I. V. Hyrylovska, A. H. Huraliuk, D. O. Zakatnov, L. A. Maiboroda, V. V. Parzhnytskyi] ; za. nauk. red. V. V. Yahupova. – Kyiv : Polihrafservis, 2014. – 176 s.
6. Iahupov V.V. Metodolohycheskye trebovaniia kompetentnosnoho podkhoda v professyonalnom obrazovanny / V.V.Yahupov // Vyshcha osvita Ukrainy : teoret. ta naukovometod.chasopys. – 2013. – №13(50). – Dodatok 1 : Pedahohika vyshchoi shkoly: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii. – T. 1. – S. 82-85.

УДК 796.075

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СПОРТИВНИХ МЕНЕДЖЕРІВ: НАУКОВІ ПІДХОДИ

Криштанович Світлана,

кандидат наук з державного управління,

доцент кафедри економіки, менеджменту

та готельно-ресторанного бізнесу

Львівського державного університету фізичної культури

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

наукові підходи, методологічні підходи, професійна компетентність, спортивний менеджер, вищі навчальні заклади, технології.

Реферат

Проведений нами аналіз наукових праць, присвячених формуванню професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту в умовах динамічних змін на ринку праці, свідчить, що ця проблема як в теоретичному, так і в методологічному аспектах, досліджена недостатньо. Зокрема, ґрунтовно не проаналізовані наукові підходи до реалізації завдань ефективного професійного підготовки цих фахівців. Своєчасність і доцільність застосування методології у процесі формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту зумовлена необхідністю розв'язання певних протиріч, а саме, між: замовленням суспільства на компетентного спортивного менеджера та недостатніми можливостями вітчизняної освітньої системи в процесі їх підготовки; існуючою уніфікованою системою підготовки майбутніх фахівців для сфери фізичної культури і спорту та необхідністю впровадження інновацій у навчально-виховний процес вищої школи; усвідомленням студентами необхідності й значущості розвитку професійної компетентності та недостатнім досвідом і рівнем її сформованості; необхідністю самовдосконалення та розвитку професійних знань, умінь і навичок викладачів в умовах швидкоплинного освітнього середовища та їхньою неспроможністю швидко й оперативно адаптуватися до цих умов. Усунення зазначених суперечностей вимагає переусвідомлення концептуально-методологічних підходів до підготовки майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту, формування у них професійної компетентності.

Систему методологічних підходів до формування професійної компетентності майбутніх спортивних менеджерів визначають системний, теоретико-пізнавальний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, технологічний, інтегративний та інші підходи. Нами було розглянуто зміст і суть цих підходів. Це дало змогу встановити основні вимоги до формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту та розуміння побудови навчального процесу у вищій школі для підготовки даних фахівців.

Постановка проблеми. Методологічний аналіз основ формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту передбачає узагальнення філософських ідей, закономірностей і загальнонаукових теоретичних положень, які сприяють не лише уточненню суті та визначенню специфіки професійної компетентності цих спеціалістів, а й обґрунтуванню наукових підходів та їх реалізацію в освітній системі вищих навчальних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Систему методологічних підходів до формування професійної компетентності майбутніх спортивних менеджерів визначають системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований, технологічний, інтегративний та інші підходи. Розгляду системного підходу значну увагу приділяли: В. Бушуєва, Т. Дмитренко, О. Кудрявцев, А. Кузнецова, Н. Олейник, С. Омаров, Н. Крилова; компетентнісний підхід досліджували: В. Байденко, Н. Бібік,

Е. Зеєр, І. Зимня, В. Луговий, О. Овчарук, О. Савченко, С. Сисоєва, Ю. Тагур, А. Хуторський; діяльнісний застосовували: Б. Ананьєва, Г. Атанова, Л. Буєва, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, Д. Ельконін; особистісно орієнтований підхід висвітлений у працях І. Беха, І. Зязюна, О. Пехоти, В. Рибалки, В. Серікова, І. Якиманської; зміст акмеологічного підходу до формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів розкривають, зокрема, дослідження Ю. Драгнева й Н. Сегеди; основні засади професійної акмеології (предмет, принципи та методи її реалізації) розглядали Н. Вишнякова, Ю. Курамшин, С. Пожарський; суть праксеології вивчали Б. Григор'єв, В. Чумакова та ін. Відтак, багато аспектів формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту залишилися поза увагою науковців і тому потребують більш детального висвітлення.

Метою статті є розкриття змісту й суті наукових підходів, які сприятимуть формуванню професійної компетентності майбутніх спортивних менеджерів у вищих навчальних закладах України.

Виклад основного матеріалу. Визначаючи філософсько-методологічні основи формування професійної компетентності майбутніх спортивних менеджерів, що є відображенням фундаментальних положень, теорій і принципів, наукових основ процесу пізнання даного виду професійної діяльності, потрібно враховувати, що в наукових колах використовують кілька рівнів методології. Традиційно виокремлюються філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий (спеціальний) та конкретно-тематичний (спеціалізований) рівні методології. Н. Гузій визначає суть процесу формування професійної компетентності в теорії і практиці підготовки майбутнього фахівця через виокремлення загальнофілософського, загальнонаукового, конкретно наукового рівнів, а також методологічної рефлексії, де інтегруються всі джерела методологічного забезпечення. Інтегруючи наукові підходи до структурування методологічного аналізу процесу формування професійної компетентності майбутніх менеджерів

фізичної культури і спорту важливо, щоб проводилися вони за такими рівнями: філософським, що дає змогу застосовувати вчення про науковий метод пізнання парадигм і філософських принципів для розуміння суті певної професійної діяльності; загальнонауковий, що відображає систему використання загальнонаукових методологічних підходів у процесі формування професійної компетентності менеджерів фізичної культури і спорту; практично-технологічний – з метою обґрунтування оптимальних та ефективних технологій формування професійної компетентності цих спеціалістів.

Розглянемо зміст і суть цих підходів. Значення *системного підходу* до професійного розвитку майбутнього фахівця фізичної культури і спорту в умовах сучасного освітнього простору полягає в тому, що він є методологічною орієнтацією, де об'єкт пізнання розглядається як система. Особливо актуальною для розгляду проблеми професійного розвитку майбутнього фахівця фізичної культури і спорту, з погляду різних підходів у педагогіці, є робота С. Крупника [6] «Методологічні підходи до предмету педагогіки», в якій підходи в педагогіці розподіляються на дві групи. До першої автор відносить ті, що формуються за допомогою онтологічного подання положень із різних гуманітарних наук. Другу групу він визначає як ціннісну орієнтацію на особистість, суспільство, інформацію тощо. Таким чином, системний підхід дає змогу визначити систему діяльності, спрямовану на оволодіння майбутніми менеджерами фізичної культури і спорту професійних функціональних компетентностей, що уможливають забезпечення єдності змісту, форм, методів та умов формування професійної компетентності цих спеціалістів у процесі їхньої фахової підготовки.

В останні роки значна кількість дослідників і практиків освіти звертаються до *теоретико-пізнавального (гносеологічного) підходу* як інструменту пошуку науково-педагогічного знання та вдосконалення навчального процесу [5]. Використання гносеологічного підходу у формуванні професійної компетентності майбутніх спортивних менеджерів передбачає використання основних методів наукового

пізнання, зокрема, порівняння традиційного навчання та процесу використання інноваційних педагогічних технологій, встановлення закономірностей цього процесу, визначення особливостей і напрямів удосконалення професійної підготовки студентів для галузі фізичної культури і спорту у ВНЗ тощо. Варто зазначити, що при застосуванні теоретико-пізнавального підходу відкривається можливість для аналізу наявних професійних знань майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту з урахуванням їхніх характеристик та визначення істотних зв'язків між елементами набутого знання. Цей підхід, окрім відповіді на запитання, що саме здійснюється в процесі формування професійної компетентності спортивних менеджерів, сприяє розкриттю суті механізму його реалізації, тобто допомагає зрозуміти, як саме це робиться в навчальному процесі.

Методологічною основою сучасних досліджень із професійної освіти є *компетентнісний підхід*, який у «Національному освітньому глосарії: вища освіта» обґрунтовано як «підхід до визначення результатів навчання, що базується на їх описі у термінах компетентностей». Зазначається також: «Компетентнісний підхід є ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу» [8, с. 31]. Компетентнісний підхід розкриває цілі, зміст і методологію професійної освіти. Професійна компетентність майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту розглядається як цілісна характеристика індивіда, об'єднання знань, умінь і навичок, які продукують професійний інтелект, фахові позиції та індивідуально-психологічні особливості цих фахівців.

До основних методологічних підходів підготовки майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту належить *діяльнісний*. Значний інтерес при визначенні застосування діяльнісного підходу становить робота А. Ільїної [4]. Розглядаючи діяльнісний підхід у процесі формування пізнавальної самостійності студентів, дослідниця доводить, що в основі цього підходу лежить засвоєння особистістю спеціального досвіду, що формується в процесі її власної діяльності. І якщо студент стає справжнім суб'єктом

навчання й бере активну участь в навчально-пізнавальній та навчально-професійній діяльності, то цілі його діяльності стають реальним двигуном розвитку різних видів його професійної діяльності. Тому під діяльнісним підходом ми розуміємо такий спосіб організації навчально-пізнавальної діяльності майбутнього спортивного менеджера, при якому він активно буде брати участь у навчальному процесі з професійною перспективою на майбутнє.

У системі методологічних підходів до розв'язання всієї сукупності завдань формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту важливе значення має *особистісно орієнтований підхід*, який виконує функцію системоутворювального. Створення у ВНЗ особистісно-розвивального середовища є необхідною умовою успішної реалізації в ньому сучасних методів підготовки спортивних менеджерів. За визначенням І. Зимньої [3], особистісно-орієнтований підхід, з позиції тих, хто навчається, означає наявність актуальної ситуації інтерналізації нових форм, правил, способів і засобів соціально-професійно-комунікативної діяльності, тобто розвиток не тільки професійної компетентності студента, але й особистості його в цілому. Це, на думку дослідниці, означає, що на основі «переходу зовнішнього у внутрішнє» в студента будуть цілеспрямовано й ефективно формуватися саморегуляція та самооцінювання. Це сприятиме вирішенню основного освітнього завдання: створення умов для розвитку гармонійної, морально досконалої, соціально активної (через активізацію внутрішніх резервів), професійно компетентної особистості, яка саморозвивається.

У підготовці майбутніх фахівців фізичної культури і спорту важливим є методологія реалізації *технологічного підходу*. Адже його впровадження в навчальний процес є одним зі шляхів удосконалення та модернізації процесу навчання. Термін «технологія» запозичений із виробничо-технологічної сфери. У «Великому тлумачному словнику української мови» поняття «технологія» пояснюється як «сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у

процесі виробництва чого-небудь» [1, с. 1295]. Зв'язок цього терміна з педагогікою викликав тривалі дискусії. Поступово він сприяв і формуванню особливого, «технологічного» підходу в процесі забезпечення розвитку професійної компетентності майбутніх спортивних менеджерів. Технологічний підхід у професійній діяльності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту має сприяти застосуванню таких засобів і методів навчання, щоб під час виконання студентами навчальної і суспільно значимої діяльності у них інтенсивно розвивалися свідомість, теоретичне і практичне мислення. На основі проведених узагальнень можна стверджувати, що технологічний підхід до дослідження проблеми формування професійної компетентності спортивних менеджерів передбачає зміни в організації навчального процесу, його вдосконалення з урахуванням сучасного рівня розвитку педагогічних технологій.

У процесі формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту помітну роль відіграє методологія застосування *інтегративного підходу*, спрямованого на якісне вдосконалення наявних методів навчання цих спеціалістів. Такий підхід є одним з визначальних у формуванні їхньої професійної компетентності [9]. Суттю інтеграційного підходу до професійного становлення майбутнього спортивного менеджера є цілісність інтегративно організованого освітнього процесу в єдності його основних напрямів. Визначення цих напрямів інтегративного підходу детерміноване самим процесом їх професійного становлення, який включає мотивацію, діяльність і самопізнання майбутнього фахівця. Інтегративний підхід орієнтує майбутніх спортивних менеджерів на здобуття якісної професійної освіти і досягнення гарантованого результату навчання, націленого на формування особистості майбутнього професіонала через інтеграцію різних видів діяльності в процесі теоретичного і практичного навчання.

Важливою умовою ефективного формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту є також застосування *акмеологічного*

підходу, який дає можливість виокремити сукупність тих компетентностей методологічно освіченого майбутнього фахівця, які мають бути новими складниками його образу «Я» як особистості та професіонала. Значну увагу умовам реалізації акмеологічного підходу до розвитку особистості як професіонала приділяє Н. Кузьміна [7]. Учена доводить, що сукупність педагогічних умов для реалізації акмеологічного підходу в професійній освіті має визначатися: суттю самого акмеологічного підходу; змістом акмеологічної спрямованості особистості як мети реалізації акмеологічного підходу; специфікою середовища, організаційними умовами в навчальних закладах, де здійснюється застосування акмеологічного підходу. На нашу думку, реалізація методології акмеологічного підходу значно посилить професійну мотивацію та стимулювання творчого потенціалу майбутнього менеджера фізичної культури і спорту та має знайти відображення в навчальному процесі спортивних вишів.

Методологічні основи формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту пов'язані із застосуванням *кваліметричного підходу*, який містить значні евристичні можливості. Педагогічна кваліметрія, на думку багатьох дослідників, вважається інтегративним поєднанням педагогіки, математики й кібернетики. На думку Е. Яковлева [10], кваліметричний підхід відкриває значні можливості для реалізації процесу формування професійної компетентності майбутніх спортивних менеджерів. Він базується на концептуальних засадах і методах педагогіки, теорії вимірювання, теорії моделювання й математичної статистики. Використання цього методологічного підходу надає можливість вносити необхідну точність, чіткість у розуміння вихідних даних професійної діяльності, інтерпретацію отриманих результатів, здійснювати прогноз щодо перспектив професійної діяльності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту.

Водночас, у комплексі загальнонаукових підходів до формування професійної компетентності майбутніх

менеджерів фізичної культури і спорту, конкурентоспроможних, здатних професійно організувати свою діяльність, що відповідає реальним потребам сучасного суспільства, особливої значущості набуває *праксеологічний підхід*. Варто зазначити, що термін «праксеологія» походить від грец. *praxis* (дія, практика) або латин. *praxeus* (дія, діяння). Суть праксеології науковці, зокрема Б. Григор'єв і В. Чумакова [2, с. 57], розглядають як «знання про дії», вивчення практики в її філософському розумінні, тобто отримання найзагальніших відомостей про те, що фахівець має робити у своїй майбутній професійній діяльності. Підкреслюючи необхідність праксеологічної спрямованості формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту, потрібно звернути увагу на мету праксеологічного підходу, який визначає найбільш загальні принципи та шляхи підвищення ефективності й корисності їхніх професійних дій, закономірності й умови доцільної та раціональної побудови навчального процесу у вишах, які готують

спортивних менеджерів. Таким чином, праксеологічна спрямованість формування професійної компетентності майбутніх спортивних менеджерів передбачає їхню підготовку до об'єктивної самооцінки власних професійних умінь та якостей, виявлених у процесі навчальної практики або в навчальних професійних ситуаціях.

Висновок. Узагальнення методології вищезазначених підходів дає змогу встановити основні вимоги до формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту. З'ясовано, що навчальний процес формування майбутнього спортивного менеджера має бути спрямований на: визначення системної діяльності, розкриття суті механізму її реалізації, формування та розвиток у студентів ключових і професійних компетентностей, вибір такого способу організації навчально-пізнавальної діяльності, який би сприяв підготовці професійного, конкурентоспроможного, затребуваного сучасним суспільством спортивного менеджера.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [авт.-уклад. Бусел В. Т.] – Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
2. Григор'єв Б. В. Праксиология, или Как организовать успешную деятельность: учеб. пособие / Б. В. Григор'єв, В. И. Чумакова. – Москва: Школьная пресса, 2002. – 144 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Москва : Изд. корпорация Логос, 1999. – 384 с.
4. Ильина А. В. Деятельностный аспект процесса формирования познавательной самостоятельности студентов [Електронний ресурс] / А. В. Ильина. – Режим доступу : www.rusnauka.com/8_NPE_2007/Pedagogica/18478.doc.htm.
5. Колесник І. О. Логіко-гносеологічний підхід у вихованні та принципи його реалізації / І. О. Колесник // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. – 2015. Вип. 18(1-2015). – С. 59-61.
6. Крупник С. А. Методологические подходы к предмету педагогики / С. А. Крупник // Педагогика. – 2000. – № 24. – С. 21-26.
7. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – Москва : ВНИИ проф.-техн. образования, 1989. – 166 с.
8. Національний освітній глосарій: вища освіта / [авт.-уклад.: І. Бабин, Я. Болюбаш, А. Гармаш та ін. ; за ред. В. Кременя]. – Київ : Плеяди, 2011. – 100 с.
9. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців на основі інтегративного підходу: методичні рекомендації / І. Козловська, Я. Собко, О. Стечкевич, О. Дубницька, Т. Якимович. – Львів : Сполом, 2012. – 64 с.
- Яковлев Е. В. Квалиметрический подход в педагогическом исследовании: новое видение / Е. В. Яковлев // Педагогика. – 1999. – №3. – С. 49-54.

Реферат

Формирование профессиональной компетентности будущих спортивных менеджеров: научные подходы

Светлана Крыштанович,

кандидат наук государственного управления,

доцент кафедры экономики, менеджмента и гостинично-ресторанного бизнеса

Львовского государственного университета физической культуры

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

научные подходы,
методологические
подходы,
профессиональная
компетентность,
спортивный
менеджер, высшие
учебные заведения,
технологии

Проведенный нами анализ научных работ, посвященных формированию профессиональной компетентности будущих менеджеров физической культуры и спорта в условиях динамических изменений на рынке труда, свидетельствует, что эта проблема как в теоретическом, так и в методологическом аспектах, исследована недостаточно. В частности, основательно не проанализированы научные подходы к реализации задач эффективной профессиональной подготовки этих специалистов. Своевременность и целесообразность применения методологии в процессе формирования профессиональной компетентности будущих менеджеров физической культуры и спорта обусловлена необходимостью решения определенных противоречий, а именно между: заказом общества на компетентного спортивного менеджера и недостаточными возможностями отечественной образовательной системы в процессе их подготовки; существующей унифицированной системой подготовки будущих специалистов для сферы физической культуры и спорта и необходимостью использования инноваций в учебно-воспитательный процесс высшей школы; осознания студентами необходимости, значимости развития профессиональной компетентности и недостаточным опытом, а также уровнем ее сформированности; необходимостью самосовершенствования и развития профессиональных знаний, умений и навыков преподавателей в условиях быстротечного образовательного процесса и их неспособностью быстро и оперативно адаптироваться к этим условиям. Поэтому устранения указанных противоречий требует переосмысления концептуально-методологических подходов к подготовке будущих менеджеров физической культуры и спорта, формирования у них профессиональной компетентности. Система методологических подходов к формированию профессиональной компетентности будущих спортивных менеджеров определяет системный, теоретико-познавательный, компетентностный, деятельностный, личностно ориентированный, технологический, интегративный и другие подходы. Нами были рассмотрены содержание и сущность этих подходов. Это позволило установить основные требования к формированию профессиональной компетентности будущих менеджеров физической культуры и спорта и понимание построения учебного процесса в высшей школе, для подготовки данных специалистов.

Abstract

Formation of Professional Competence of Future Sports Managers. Scientific Approaches

Svitlana Kryshtanovych,

PhD in Public Administration,

*associate professor of the department of economics,
management and hotel and restaurant business of
Lviv State University of Physical Culture*

KEY WORDS:

scientific approaches,
methodological
approaches,
professional
competence, sports
manager, higher
educational
establishments,
technologies

Our analysis of scientific works is devoted to the formation of professional competence of future physical culture and sports managers in the conditions of dynamic changes in the labor market. It shows that this problem, both in theoretical and methodological aspects, is insufficiently investigated. In particular, scientific approaches to the tasks realization of the specialists effective professional training are not thoroughly analyzed. The timeliness and expediency of the methodology application in the process of the professional competence formation of physical culture and sports future managers is conditioned by the need to resolve certain contradictions, namely: the order of the society to the competent sports manager and the insufficient capacities of the domestic educational system in the process of their training; the existing unified system of future specialists training for the field of physical culture and sports and the need for introduction of innovations into the higher education process; students' awareness of the necessity and significance of the development of professional competence and insufficient experience and level of its formation; the need for self-improvement and development of professional knowledge, skills and abilities of teachers in a rapidly changing educational environment and their inability quick adaptation of to these conditions. Therefore, the elimination of the abovementioned contradictions requires a reconsideration of conceptual and methodological approaches to the training of future physical culture and sports managers, the formation of their professional competence. The system of methodological approaches to the professional competence formation of future sports managers determine systemic, theoretical-cognitive, competence, active, person-oriented, technological, integrative and other approaches. We have considered the content and essence of these approaches. This has allowed to figure out the basic requirements for the professional competence formation of future physical culture and sports managers, and to understand the study organization of the specialists training at higher educational establishments.

References

1. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / [avt.-uklad. Busel V. T.] – Kyiv : Irpin: VTF «Perun», 2004. – 1440 s.
2. Grigorieva B. V. Praksiologiya, ili Kak organizovat uspeshnuiu dieiatelnost: uchieb. posobie / B. V. Grigorieva, V. I. Chumakova. – Moskva : Shkolnaia priessa, 2002. – 144 s.
3. Zimniia I. A. Pedagogichieskaia psikhologiya / I. A. Zimniia. – Moskva : Izd. Korporaziia Logos, 1999. – 384 s.
4. Ilina A.V. Dieiatelnostnyi aspekt proziessa formirovaniia poznavatielnoi samostoiatelnosti studentov [Elektronnyi resurs] / A. V. Ilina. – Rezhym dostupa: [www.rusnauka.com/ 8. NPE 2007/ Pedagogica/18478.doc.htm](http://www.rusnauka.com/8.NPE.2007/Pedagogica/18478.doc.htm).
5. Kolesnyk I.O. Lohiko-hnoseolohichnyi pidkhid u vykhovanni ta pryzypy ioho realizatsii / I.O. Kolesnyk // Pedagogichna osvita: teoriia i praktyka : zb. nauk. pr. – Kamianez-Podilsk : KPNU im. I. Ohienka. – 2015. – S. 28-34.
6. Krupnyk S. A. Metodologichieskie podkhody k predmetu pedagogiki / S. A. Krupnyk // Pedagogika. – 2000. – №24. – S. 21-26.
7. Kuzmina N. V. Professionalizm dieiatelnosti priepodavatielia proizvodstviennogo obucheniia profiiekhuchilishcha / N. V. Kuzmina. – Moskva : VNI prof.- tiekhn. obrazovaniia, 1989. – 166 s.
8. Nazionalnyi osvittii hlosarii: vyshcha osvita / [avt.-uklad.: I. Babyn, Ya. Boliubash, A. Harmash ta in. ; za red. V. Kremeniia]. – Kyiv : Pleiady, 2011. – 100 s.
9. Formuvanniia profesiinoi kompetentnosti maibutnich fakhivziv na osnovi intehrativnoho pidkhodu: metoduchni rekomendazii / I. Kozlovska, Ya. Sobko, O. Stechkevuch, O. Dubnyzka, T. Yakymovych. – Lviv : Spolom, 2012. – 64 s.
10. Yakovliev Ye. V. Kvaliometriehieskii podkhod v pedagogichieskom issliedovanii: novoie vidieniie / Ye. V. Yakovliev // Pedagogika. – 1999. – №3. – S. 49-54.

УДК 796.075

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З МЕХАНІЗАЦІЇ СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА: КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АСПЕКТ

Олександр Кошук,

докторант Національного університету біоресурсів і природокористування України

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

професійна освіта, професійна компетентність, майбутній інженер з механізації сільського господарства, принципи, концепція, методологічні підходи

Реферат

Стаття присвячена висвітленню основних положень концепції цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства в аграрному вищому навчальному закладі. Розкриваються головні ідеї, мета, завдання, гіпотеза, методологічні підходи, принципи, фактори, педагогічні умови системного формування феномену. Охарактеризовано провідні ідеї концепції: визнання унікальності й цінності особистості студента, який має бути суб'єктом освітнього процесу; ідеї формування культурної особистості з урахуванням її потреб та інтересів, узгоджене з потребами суспільства; концепт пріоритетних цілей у підготовці висококваліфікованого фахівця, спроможного у своїй соціально-професійній діяльності до самоактуалізації, самореалізації, самоуправління й саморозвитку. В основу запропонованої концепції формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства покладено ідею психологів розглядати це особистісне утворення як інтегративну властивість особистості, що виявляється в інженерно-технічній діяльності, поведінці та вчинках людини і зумовлює готовність і здатність фахівця кваліфіковано виконувати функції інженера аграрного виробництва за рахунок збалансованого поєднання комплексу знань, умінь, потреб та мотивів самовдосконалення, морально-етичних цінностей та необхідних особистісно-професійних якостей.

Визначено провідні напрями формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства: технологізація професійної підготовки майбутніх інженерів; інформатизація освітнього процесу аграрного вищого навчального закладу, створення інформаційно-освітнього середовища; науково-дослідна робота студентів; педагогічна інтеграція; стандартизація аграрноінженерної освіти; практико-орієнтована підготовка студентів. Наведено концептуальну модель педагогічної системи, що унаочнює напрями розв'язання проблеми, слугує засобом визначення стратегії подальшого наукового пошуку та інструментом більш детального вивчення феномену.

Постановка проблеми. Розвиток ринкових відносин в аграрному секторі економіки країни суттєво розширює межі й напрями господарської діяльності і, водночас, потребує суттєвих реформаторських змін у технологіях, організації виробництва, управлінні професійними групами та, відповідно, в освітньому процесі підготовки фахівців-аграрників. Зокрема, сьогодні поширюється попит на інженерів з механізації сільського господарства, які здатні не тільки успішно працювати за спеціальністю, а й володіти компетентностями в галузях управління якістю, надійністю продукції, екологічного права, маркетингу, управління персоналом тощо. Мова йде про те, що

інженер XXI ст. має володіти високими рівнями творчого потенціалу та інноваційної культури: сукупності умінь «бачити» інженерно-технічні проблеми, формулювати і творчо розв'язувати професійні завдання, проектувати й конструювати власну діяльність із високим рівнем рефлексії.

Натомість, узвичаєний педагогічний процес аграрних вищих навчальних закладів поки що недостатньо мобільно переорієнтовується з логіки традиційної освіти (спочатку знання про всяк випадок, а потім організація дій щодо їх застосування) на логіку компетентної освіти (спочатку дії щодо розв'язання самостійно обраної інженерної проблеми, а потім вмотивоване

застосування знань і вмінь, які дозволяють вирішити цю проблему). У зв'язку з цим модернізація професійної підготовки інженерів з механізації сільського господарства на засадах компетентнісної концепції є однією з найбільш важливих проблем вищої аграрної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні засади підготовки сучасних інженерних кадрів обґрунтовано в працях І. Бендери, Н. Брюханової, А. Дьоміна, О. Дьоміна, О. Коваленко, М. Лазарева, П. Лузана, В. Манька, С. Моторної, Ю. Нагірного, О. Романовського, І. Хом'юк, Д. Чернілевського, А. Чучаліна, П. Яковишина та ін. Основи компетентнісно-орієнтованого підходу до навчання обґрунтовані у працях С. Амеліної, В. Безпалька, Е. Зеєра, І. Зимньої, І. Зязюна, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіної, О. Овчарук, С. Калашнікової, В. Лугового, Н. Ничкало, Л. Пуховської, В. Радкевич, Г. Терещука, А. Хуторського, В. Ягупова. Методологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті досліджували, зокрема, такі вчені, як: Н. Бібик, Ю. Бойчук, І. Бех, Р. Гуревич, Й. Гушулей, В. Дуганець, О. Джежула, О. Пометун, І. Родигіна, Н. Побірченко, Е. Зеєр, І. Зимня, Л. Тархан, Ю. Татур, А. Субетто, Дж. Равен та інші.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить про наявність ґрунтовних наукових доробок у галузі компетентнісно-орієнтованої підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Натомість, поки що маємо констатувати відсутність системних досліджень проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців-аграрників, зокрема інженерів з механізації сільського господарства, що не сприяє реформуванню освітнього процесу в аграрних вищих навчальних закладах. Очевидно, нині вказана проблема потребує систематизації, конкретизації та теоретичного узагальнення напрацьованих наукових фактів, використання результатів нових науково-теоретичних та емпіричних досліджень, методологічних підходів до її розв'язання.

Мета статті – висвітлити основні положення обґрунтованої концепції цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх інженерів з

механізації сільського господарства в аграрному вищому навчальному закладі.

Провідними *ідеями* концепції є: визнання унікальності й цінності особистості студента, який має бути суб'єктом освітнього процесу; ідеї формування культурної особистості з урахуванням її потреб та інтересів, узгоджене з потребами суспільства; концепт пріоритетних цілей у підготовці висококваліфікованого фахівця, спроможного у своїй соціально-професійній діяльності до самоактуалізації, самореалізації, самоуправління й саморозвитку.

Мета концепції – на основі з'ясованих науково-методологічних засад компетентнісно орієнтованої професійної підготовки визначити теоретичні та методичні основи процесу формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства як педагогічної системи, що забезпечує підвищення рівня та якості підготовленості цих фахівців до конструктивно-творчого розв'язання складних сучасних соціально-професійних ситуацій.

Розроблення концепції формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства дозволило окреслити та розв'язати такі *завдання*: визначити та обґрунтувати основні методологічні підходи і принципи формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства; з'ясувати основні фактори, виявити та обґрунтувати педагогічні умови ефективного формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства; визначити провідні педагогічні напрями системного формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства та спроектувати означений процес у вигляді концептуальної моделі.

На основі обраних методологічних і теоретичних позицій сформульовано *гінотезу дослідження*: формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства буде ефективним, якщо здійснюватиметься відповідно до науково обґрунтованих концептуальних засад, зокрема: методологічних підходів, принципів, факторів

і педагогічних умов, педагогічних технологій, форм, методів, змісту оволодіння студентами професійними знаннями, уміннями, здатностями та якостями, засобів діагностики рівнів сформованості феномена, що розглядаються як базис реалізації педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх інженерів в аграрному вищому навчальному закладі.

У дослідженні загальні підходи до визначення провідних напрямів наукового пошуку зорієнтовані з положеннями особистісно-орієнтованого навчання, що передбачає рух від учня до змісту й методики, а не навпаки; врахування його типологічних та індивідуальних особливостей в усіх вимірах навчально-виховного процесу, утвердження суб'єкт-суб'єктних відносин [1, с. 627]. При цьому, ми мали на увазі, що в центрі інноваційних впливів знаходиться особистість студента, розвиток якої є складним процесом, в якому рівні розвитку зазнають постійних змін. «Розвиток психічних процесів пізнання, емоцій і почуттів, волі, потреб, інтересів, ідеалів і переконань, свідомості та самосвідомості, здібностей, темпераменту та характеру, вмінь, навичок і звичок, – як зазначає С. Максименко, – перебуває в складній міжетапній взаємодії. Вищі рівні зароджуються на попередніх етапах розвитку, але й особливості попередніх вікових етапів виявляються на наступних етапах» [4, с. 94]. З огляду на вказані гіпотезу дослідження, провідні ідеї та позиції щодо формування професійної компетентності майбутніх інженерів-механіків, теоретичні концепти розвитку особистості, було сформульовано низку психолого-педагогічних положень, що розкривають зміст концепції.

Аналіз існуючих у педагогічній науці парадигм (знанневої, культурологічної, технократичної, гуманістичної, людиноцентристської, синергетичної, компетентнісної, соціальної комунікації та ін.) в контексті системного формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства дозволяє визнати провідною гуманістичну освітню парадигму [3, с. 378], котра в умовах необхідності переходу від інформаційного суспільства до його наступної фази – суспільства знань – відіграє

інтегруючу, системостворюючу роль стосовно всіх інших. Саме гуманістична парадигма освіти на перше місце ставить усебічний розвиток особистості як рівновеликої цінності, сприяє переведенню студента «із отримувача й транслятора знань в особистість, що активно здобуває, синтезує й актуалізує знання в соціально значущу та прийнятну діяльність» [6, с. 587].

Вважаємо, що реалізація гуманістичної парадигми в контексті цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства має здійснюватися через застосування взаємопов'язаних методологічних підходів (системного, компетентнісного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, середовищного, інформаційного, інтеграційного, технологічного) і, меншою мірою, деяких інших (синергетичного, аксіологічного тощо). Коротко висвітлимо сутнісні характеристики основних методологічних підходів.

Системний підхід передбачає розгляд об'єкта дослідження (професійна підготовка майбутніх інженерів з механізації сільського господарства) як системи. Застосовуючи системний підхід, маємо виявити компоненти системи і зв'язки між ними; визначити основні фактори впливу на систему; оцінити місце системи як підсистеми у більш загальній системі; виявляє окремі елементи системи, на які буде здійснено вплив; вивчити процес управління системою; створити систему з ефективнішим функціонуванням; запровадити одержані результати в практику.

Основну ідею *компетентнісного* підходу, на положення якого все більше орієнтується сучасна освіта, можна сформулювати у такий спосіб: компетентнісно-орієнтована освіта спрямована на комплексне оволодіння тими, хто навчається, інтегративними знаннями і здатностями виконання практичної діяльності, що забезпечує успішне функціонування людини в ключових сферах її життєдіяльності в інтересах як її самої, так і суспільства. При цьому пріоритетною освітньою метою стає виховання фахівця, здатного ефективно реалізовувати свій інтелектуально-творчий потенціал, вмотивованого і підготовленого до

продуктивної професійної діяльності, розв'язання соціально-виробничих ситуацій, до самореалізації, саморозвитку, саморуку.

Суть *діяльнісного* підходу полягає в тому, що лише в діяльності можна сформувати особистість, оскільки лише закріплення здобутих знань і умінь, ціннісних орієнтирів у практичних діях забезпечує досягнення позитивних результатів, а сама діяльність стимулюється потребами. У нашому дослідженні в контексті діяльнісної методології розроблено діагностику рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх інженерів, спроектовано раціональні методи, методики й технології навчання. Діяльнісний підхід до відбору змісту, методів і форм навчання дозволяє зреалізувати таку умову: залучення студентів до поетапного виконання навчальних завдань, при якому репродуктивні, виконавчі дії послідовно замінюються продуктивними, творчими забезпечує дієві зрушення в рівнях володіння майбутніми інженерами-механіками професійною діяльністю.

Особистісно-орієнтований підхід як методологічне підґрунтя дослідження у своїй основі centruє увагу на розвиток особистості вихованця, дозволяє студенту виявити й розвинути власні творчі можливості на основі самовдосконалення, саморуку. Особистісно-орієнтований підхід реалізується через: посилення у змісті освіти людинознавчого, особистісно-значущого матеріалу; розроблення методів і форм організації навчання на засадах діалогічної взаємодії, співтворчості, рефлексії, педагогічної підтримки; проектування студентами індивідуальних досягнень в усіх видах пізнавальної діяльності; у доборі в системі оцінювання навчальних досягнень студентів діапазону особистісних потреб. Дотримання вимог особистісно-орієнтованого підходу змінює педагогічну взаємодію, характерними рисами якої стають персоніфікованість, діалог, дискусія, поєднання розумної вимогливості з утвердженням людської гідності тощо.

Методологія *середовищного* підходу визначає спеціально створене середовище як фактор цілеспрямованого формування й розвитку особистості майбутнього фахівця, зокрема інженера з механізації сільського

господарства. У дослідженні освітнє середовище вищого навчального закладу витлумачено як сукупність умов, які впливають на цілеспрямовану взаємодію суб'єктів освіти й забезпечують ефективне функціонування форм, методів та засобів освітнього процесу з метою досягнення цілей його суб'єктів. Методологія середовищного підходу в дослідженні педагогічних проблем надає можливість вивчати ситуації оволодіння студентами майбутньою професійною діяльністю поза межами академічного навчання та визнавати освітнє середовище як провідне джерело набуття особистісного досвіду, комплекс педагогічних стимулів щодо формування базових компетентностей майбутнього фахівця.

Інформаційний підхід означає ефективне використання пізнавального потенціалу інформаційної діяльності, що розглядається як сукупність процесів одержання, збирання, аналітико-синтетичної переробки, зберігання, пошуку та розповсюдження інформації. Методологія інформаційного підходу базується на принципі інформаційності. Для дослідження професійної компетентності особистості положення інформаційного підходу мають значні можливості в контексті використання законів, функцій, властивостей, методів і засобів інформації для формування когнітивної складової феномена.

Суть *інтеграційного підходу* полягає у здійсненні процесів об'єднання за усіма складовими педагогічного процесу (зміст, форми, методи, засоби тощо), що спричинює: розширення освітніх функцій (інтегративна функція); інноваційність навчання (інтегроване навчання); гарантоване досягнення міждисциплінарних цілей (інтегровані технології); нові результати навчання (всебічно розвинута особистість). Інтеграційні процеси спрямовані на реалізацію інноваційних освітніх завдань – цілеспрямоване формування цілісної системи знань і вмінь майбутнього фахівця, розвиток творчих здібностей та самоосвітніх здатностей студентів і т. ін.

В основу пропонованої концепції формування професійної компетентності

майбутніх інженерів з механізації сільського господарства покладено ідею психологів розглядати це особистісне утворення як *інтегративну властивість особистості, що виявляється в інженерно-технічній діяльності, поведінці та вчинках людини й зумовлює готовність і здатність фахівця кваліфіковано виконувати функції інженера аграрного виробництва за рахунок збалансованого поєднання комплексу знань, умінь, потреб та мотивів самовдосконалення, морально-етичних цінностей та необхідних особистісно-професійних якостей.*

Професійна компетентність інженера з механізації сільського господарства є конструктом п'яти взаємообумовлених та взаємозалежних компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, особистісно-рефлексивного та емоційно-вольового. *Мотиваційно-ціннісний* компонент передбачає сформованість ціннісних орієнтацій випускника, морально-етичних вартостей життєдіяльності в сільському соціумі, позитивних мотивів, прагнень до інноваційної інженерно-технічної діяльності, стійких потреб розвитку власного творчого потенціалу, технічних інтересів; *когнітивний* компонент включає теоретичні і технологічні знання (фундаментальні, прикладні, методологічні), що передбачає добір відповідних прийомів розв'язання соціально-виробничих проблем, сформованість знань організувати особисту інженерно-технічну діяльність та застосувати інтелектуальний потенціал для проектування технологічних процесів і систем, планування робіт, організації виробничих процесів та управління персоналом; *діяльнісний* компонент являє собою взаємопов'язаний комплекс умінь і навичок, що забезпечують якісну реалізацію професійних функцій інженера з механізації сільського господарства (дослідницької, проектувальної, організаційної, управлінської, технологічної, контрольної, прогностичної, технічної); *особистісно-рефлексивний* компонент включає сукупність громадянських рис, морально-етичних якостей; професійних якостей інженера, а також здатність до рефлексії в інженерно-технічній діяльності; *емоційно-вольовий* компонент включає здатність розуміти власний емоційний стан

під час роботи з технічним устаткуванням; цілеспрямованість дій у професійному середовищі; володіння собою в ситуаціях невизначеності, технічних неполадок; наполегливість у досягненні поставлених цілей; упевненість у виборі раціональних способів інженерно-технічної діяльності; наполегливість у саморозвитку, самовдосконаленні.

З огляду на те, що професійна компетентність інженера з механізації сільського господарства є динамічною властивістю особистості, у процесі її розвитку виокремлюємо чотири рівні: низький; середній; достатній; високий. Система цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства побудована на урахуванні суперечностей, що виявлені нами в педагогічній теорії і практиці освітньої діяльності аграрних вищих навчальних закладів. На підставі порівняльно-історичного, функціонально-структурного аналізу вітчизняної практики професійної підготовки інженерів-аграрників, тенденцій розвитку аграрного виробництва виявлено суперечності.

По-перше, між: об'єктивною потребою суспільства у висококваліфікованих та конкурентоздатних інженерах агропромислового виробництва та недостатнім рівнем професійної компетентності випускників агро-інженерних факультетів, неспроможністю усталеної роками підготовки забезпечити таку потребу. Провідним шляхом розв'язання цієї суперечності може бути компетентісно-орієнтована професійна підготовка студентів, за якої домінують практичний і виховний компоненти та створюються умови системно-послідовного оволодіння студентами майбутньою професійною діяльністю. У цьому аспекті важливими є модернізація освітнього процесу через створення інформаційно-освітнього середовища аграрного вищого навчального закладу, співпраця з передовими агрофірмами, використання в освітньому процесі новітніх досягнень аграрної науки і техніки.

Друга виявлена суперечність – між вимогами, що висуваються Національною рамкою кваліфікацій [5], Законом України «Про вищу освіту» [2] до базових компетентностей бакалаврів з агроінженерії

та недостатньою розробленістю теоретичних і методичних основ реалізації компетентнісної парадигми в освітньому процесі аграрних вищих навчальних закладів. Розв'язанню цієї суперечності сприятиме розроблення та застосування освітніх стандартів на компетентнісній основі. Натомість варто підкреслити, що стандартизація компетентнісної освіти в аспекті обґрунтування цілей, змісту, оцінювання компетентнісних досягнень студентів і випускників-бакалаврів поки що здійснюється на інтуїтивному рівні. Природно, що педагогічна наука має розробити теоретичні й методичні основи реалізації означеного процесу.

Третя суперечність – між новітніми завданнями аграрних вищих навчальних закладів щодо підготовки конкурентоздатних, висококваліфікованих інженерів та низькою готовністю науково-педагогічних працівників до реалізації ідей компетентнісного підходу. На нашу думку, розв'язання вказаної суперечності має декілька аспектів. Насамперед, серед розмаїття видів діяльності викладача має домінувати педагогічна, діяльність з навчання, виховання та розвитку особистості студента. З іншого боку, варто забезпечити цілеспрямоване формування готовності науково-педагогічних працівників до: розроблення та вдосконалення освітніх стандартів; обґрунтування тезаурусу цілей підготовки бакалаврів з агроінженерії; проектування освітніх програм, навчальних планів, модульних навчальних програм на основі задекларованих стандартом освітніх результатів; обґрунтування педагогічних технологій відповідно до цілей навчання та їх результативного застосування; діагностики результатів компетентнісного навчання студентів тощо. З огляду на вищевикладене, варто активізувати у системі аграрної вищої освіти розвиток педагогічної майстерності науково-педагогічних працівників засобами форм підвищення кваліфікацій, стажування, самоосвітньої діяльності.

Четверта суперечність – між необхідністю в підготовці професійно компетентного фахівця з готовністю до виконання інженерних обов'язків на високому рівні та недостатнім навчально-методичним та дидактичним забезпеченням змісту освіти майбутніх інженерів. Очевидно, що

розв'язати вказану суперечність має не тільки розроблений і затверджений у встановленому порядку освітній стандарт, а й комплекс навчально-методичного забезпечення його змістових вимог – освітня програма, навчальний план, навчальні програми, підручники, навчальні посібники, методичні вказівки, електронні освітні ресурси тощо.

Провідними педагогічними факторами розв'язання вказаних суперечностей є: мотивація студентів при оволодінні майбутнім фахом; інтерактивні технології навчання; педагогічна майстерність викладачів; організація навчальних та виробничих практик студентів; навчально-пізнавальні уміння студентів; освітнє середовище; зміст освітньої програми підготовки бакалаврів інженерів-механіків; інформаційні технології (ІТ-технології); контроль навчальних досягнень студентів.

Зазначена сукупність факторів набуває якості дієвості при забезпеченні певних педагогічних умов, основними з яких визначаємо: застосування інноваційних технологій навчання у підготовці інженерів-аграрників; спрямованість освітнього процесу на оволодіння студентами методологією науково-технічної творчості; створення інформаційно-освітнього середовища підготовки інженерів в аграрному вищому навчальному закладі; цілеспрямований розвиток у студентів особистісно-професійних якостей майбутнього інженера; проектування змісту освіти на основі ідей компетентнісного підходу.

Основними концептуальними напрямами цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства визначено такі вектори: технологізація професійної підготовки інженерів з механізації сільського господарства; інформатизація освітнього процесу аграрного вищого навчального закладу, створення інформаційно-освітнього середовища; науково-дослідна робота студентів; педагогічна інтеграція (загальнонауковий напрям, міждисциплінарний напрям, внутрішньодисциплінарний напрям); стандартизація аграрноінженерної освіти; практико-орієнтована підготовка студентів.

Для цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства послугоуємося системою педагогічних принципів, головним з яких є принцип розвиваючого й виховуючого навчання. Цілком очевидно, що саме цей припис враховує закономірний зв'язок процесу навчання з процесами виховання та розвитку особистості та пов'язує воедино ці педагогічні категорії. Принцип розвиваючого й виховуючого навчання тісно поєднаний з основними принципами вищої професійної освіти, до яких відносимо: принцип професійної мобільності, принцип фундаментальності освіти, принцип професійної спрямованості навчання, принцип модульності навчання, принцип інформатизації (компютеризації) навчання. Системність формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства

посилюється при дотриманні в освітньому процесі таких часткових принципів: принцип безперервності; принцип прямого і зворотного зв'язку з виробництвом; принцип створення освітнього середовища; принцип моделювання інженерно-технічної діяльності в навчальному процесі; принцип економічної доцільності. Визначені й охарактеризовані провідні ідеї, сутнісні характеристики, цілі, завдання, гіпотеза, методологічні підходи, принципи, суперечності, фактори, педагогічні умови, напрями є засадовими позиціями проектування педагогічної системи. Орієнтуючись на підходи О. Васюк, О. Єжової, В. Кручек, Є. Лодатка, П. Лузана, В. Манька до моделювання системних об'єктів, подаємо концептуальну модель педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільського господарства в аграрних вищих навчальних закладах (рис 2.1).

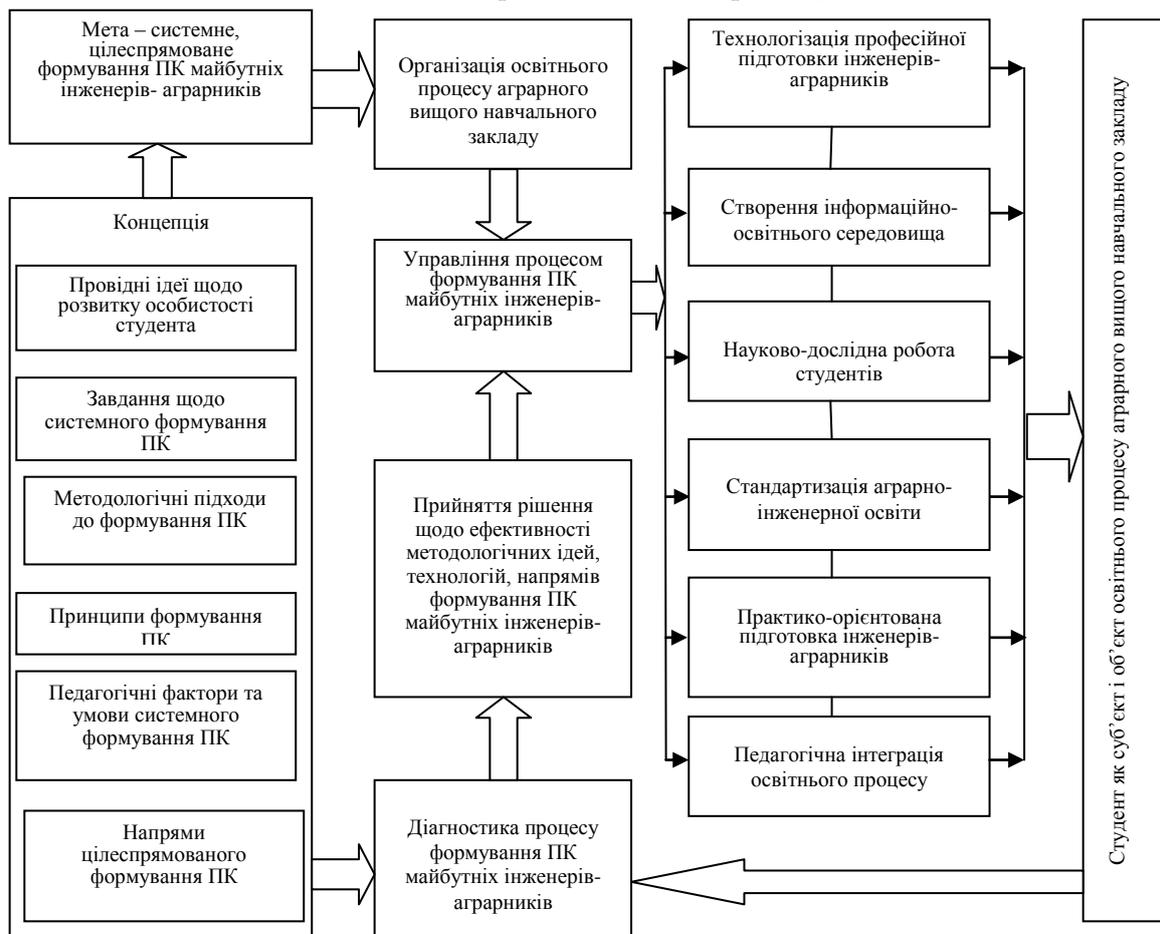


Рис.1

Концептуальна модель педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності (ПК) майбутніх інженерів з механізації сільського господарства

Пропонований схематичний зразок побудований для унаочнення напрямів розв'язання проблеми, визначення стратегії наукового пошуку має слугувати своєрідним компасом у більш детальному подальшому дослідженні складових феномена.

Висновок. Переосмислення ролі вищої аграрної освіти як провідного соціального компонента ринкової економіки та важливої складової агропромислового комплексу країни передбачає докорінне оновлення концептуальних основ модернізації освітнього процесу в напрямі компетентнісно-орієнтованої підготовки фахівців, зокрема майбутніх інженерів з механізації сільського господарства. У цьому контексті розроблена

концепція спрямована на модернізацію змісту освіти за вимогами новітніх освітніх стандартів, запровадження інноваційних освітніх технологій в умовах створення інформаційно-освітнього середовища аграрного вищого навчального закладу, організацію продуктивного оволодіння студентами інженерно-технічними знаннями засобами педагогічної інтеграції тощо. Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо з розробленням технологій компетентнісно орієнтованого навчання майбутніх бакалаврів з агроінженерії суспільством спортивного менеджера.

Література

1. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Закон України «Про вищу освіту»: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Кабусь Н. Д. Методологічні засади підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп / Н. Д. Кабусь // Основи сучасної педагогіки. – Херсон : ПП «Вишемірський В.С.», 2016. – С. 353-428.
4. Максименко С.Д. Загальна психологія: Видання 3-є, перероблене та доповнене. Навчальний посібник / С. Д. Максименко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 272 с.
5. Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>
6. Рябченко В.І. Вища школа України в загально цивілізаційному контексті: соціально-філософський аналіз з позицій компетентнісного підходу: Монографія / В. І. Рябченко. – К. : Фітосоціоцентр, 2015. – 674 с.

Реферат

Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров по механизации сельского хозяйства: концептуальный аспект

Олександр Кошук,

докторант Национального университета биоресурсов и природопользования Украины

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

профессиональное образование, профессиональная компетентность, будущий инженер по механизации сельского хозяйства, принципы, концепция, методологические подходы

В статье изложены основные положения концепции целенаправленного формирования профессиональной компетентности будущих инженеров по механизации сельского хозяйства в аграрном вузе. Раскрываются основные идеи, цели, задачи, гипотеза, методологические подходы, принципы, факторы, педагогические условия системного формирования феномена. Охарактеризованы ведущие идеи концепции: признание уникальности и ценности личности студента, который должен быть субъектом образовательного процесса; идеи формирования культурной личности с учетом ее потребностей и интересов, согласованное с потребностями общества; концепт приоритетных целей в подготовке высококвалифицированного специалиста, способного в своей социально-профессиональной деятельности в самоактуализации, самореализации, самоуправлении и саморазвития.

Определены ведущие направления формирования профессиональной компетентности будущих инженеров по механизации сельского хозяйства: технологизация профессиональной подготовки будущих инженеров; информатизация образовательного процесса аграрного вуза, создание информационно-образовательной среды; научно-исследовательская работа студентов; педагогическая интеграция; стандартизация аграрноинженерного образования; практико-ориентированная подготовка студентов. Представлено концептуальную модель педагогической системы, которая демонстрирует направления решения проблемы, служит средством определения стратегии дальнейшего научного поиска и инструментом более детального изучения феномена.

Abstract

Formation of Professional Competence of Future Engineers of Agricultural Mechanization: the Conceptual Aspect

Oleksandr Koshuk,

doctoral candidate

at the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

KEY WORDS:

vocational education, professional competence, future engineer of agricultural mechanization, principles, concept, methodological approaches

The article is devoted to highlighting the main provisions of the concept of purposeful formation of the professional competence of future engineers of agricultural mechanization in an agricultural higher educational institution. The main ideas, purpose, tasks, hypothesis, methodological approaches, principles, factors, pedagogical conditions of system formation of a phenomenon are revealed. The main ideas of the concept are described: recognition of the uniqueness and value of the student's personality, which should be the subject of the educational process; the idea of forming a cultural personality taking into account its needs and interests, consistent with the needs of society; the concept of priority goals in the training of a highly qualified specialists, who are capable of their social and professional activities to self-actualization, self-realization, self-management and self-development. The basis of the proposed concept for the formation of professional competence of future engineers of agricultural mechanization is the idea of psychologists who consider this personal formation

as an integrative feature of a personality, which is manifested in engineering activity, behavior and actions of a person and which determines the readiness and ability of a specialist to qualify as an engineer of agricultural production due to a balanced combination of knowledge, skills, needs and motives of self-improvement, moral and ethical values and the necessary personal and professional qualities.

The leading directions of formation of professional competence of future engineers of agricultural mechanization are determined: technologization of professional training of future engineers; informatization of educational process of agrarian higher educational institution, creation of informational and educational environment; research work of students; pedagogical integration; standardization of agrarian engineering education; practical training of students. The conceptual model of the pedagogical system is presented, which illustrates directions of problem solving, serves as a means of determining the strategy of further scientific research and a tool for the more detailed study of the phenomenon.

References

1. Entsyklopediia osvity / hol. red. V. H. Kremen. – Kyiv : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
2. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu». – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu:<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Kabus N. D. Metodolohichni zasady pidgotovky maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do staloho rozvytku sotsialnykh hrup / N. D. Kabus // Osnovy suchasnoi pedahohiky. – Kherson : PP «Vyshemirskiy V.S.», 2016. – S. 353-428.
4. Maksymenko S. D. Zahalna psykholohiia: Vydannia 3-ie, pereroblene ta dopovnene. Navchalnyi posibnyk / S. D. Maksymenko. – K. : Tsentr uchbovoi literatury, 2008. – 272 s.
5. Natsionalna ramka kvalifikatsii. Dodatok do postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1341. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>
6. Riabchenko V. I. Vyshcha shkola Ukrainy v zahalno tsyvilizatsiinomu konteksti: sotsialno-filosofskiy analiz z pozytsii kompetentnisnoho pidkhodu: Monohrafiia / V. I. Riabchenko. – K. : Fitosotsiotsentr, 2015. – 674 s.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

УДК 374.7:005.336.2-027.561:654/656-057.17

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ АСЕСМЕНТ-ЦЕНТРІВ ДЛЯ ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНІВ РОЗВИНЕНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ СТРУКТУРНИХ ПІДРОЗДІЛІВ ПІДПРИЄМСТВ СФЕРИ ЗВ'ЯЗКУ

Олександра Бородієнко,

*кандидат географічних наук, доцент,
завідувач лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*

КЛЮЧОВІ СЛОВА :

професійна компетентність, діагностування, рівень розвитку професійної компетентності, операційно-діяльнісний компонент, асесмент-центр, керівник структурного підрозділу, підприємство сфери зв'язку

Реферат

У статті на основі аналізу наукової літератури обґрунтовано принципи застосування технології асесмент-центрів у реалізації контрольної-оцінної компоненти системи розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку (на прикладі керівників структурних підрозділів із продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів). Зокрема, було обґрунтовано наступні принципи: комплексності (застосування декількох діагностичних процедур, які передбачають різні види активності – тестування, самооцінювання, інтерв'ювання, виконання індивідуальних і групових завдань, управлінські поєдинки тощо), систематичності реєстрації (передбачається конструювання асесмент-центру таким чином, щоб один і той самий компонент компетентності був оцінений принаймні двічі), принцип множинності оцінних процедур (підвищення об'єктивності діагностування за рахунок комбінації різноманітних методів та інструментів оцінки), принцип моделювання моделювання (відтворення або ключових характеристик професійного контексту, або проєктивне моделювання, яке не відображає безпосередньо робочий контекст, але дає змогу проявити професійно важливі якості й характерні для індивіда моделі поведінки).

Представлено методику та алгоритм використання технології асесмент-центрів для діагностування рівнів розвиненості операційно-діялісного компонента професійної компетентності досліджуваної категорії керівників. Зокрема, рівень розвиненості професійних та комунікативних умінь діагностується за допомогою дискусії (обговорення фрагментів відео, які демонструють різні моделі продажів та обслуговування) та модераторії з метою генерування учасниками мовленнєвих шаблонів, створення сценаріїв комунікації з клієнтами; рівень розвиненості організаційно-управлінських та професійних умінь – за допомогою індивідуальної роботи (виконання вправи «П'ятниця, 13-е») та ділової гри «Людоїди», рівень розвиненості андрагогічних умінь – за допомогою виконання індивідуальних завдань (демонстрація вміння створювати, проводити та оцінювати ефективність навчальних заходів із підлеглими).

Постановка проблеми. Для реалізації продажів послуг зв'язку та обслуговування системних педагогічних упливів на персонал споживачів) з метою розвитку його підприємств (у нашому випадку – на професійної компетентності необхідним є керівників структурних підрозділів із обґрунтування та реалізація відповідної

педагогічної системи. Оцінювання результативності педагогічних впливів реалізується завдяки вимірюванню прогресу в розвитку професійної компетентності досліджуваної категорії керівників. Окрім того, для реалізації ідеї безперервного професійного розвитку впродовж життя значимою є сама процедура оцінювання, аналіз та інтерпретація результатів, генерування зворотного зв'язку як основи для самостійного визначення тими, хто навчається, траєкторії власного професійного розвитку. Тому важливим є: об'єктивне й неупереджене оцінювання рівня розвиненості компонентів професійної компетентності, що реалізується завдяки використанню валідного інструментарію для його здійснення; широке використання методик самооцінювання тих, хто навчається, що забезпечить підтримку високого рівня вмотивованості до безперервного професійного розвитку шляхом самостійного визначення його траєкторії та власної відповідальності за її реалізацію; диверсифікація інструментарію для діагностування рівнів розвиненості професійної компетентності залежно від того чи іншого критерію (мотиваційно-ціннісного, інтелектуально-когнітивного, діяльнісно-технологічного, особистісного).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню та науковому осмисленню проблем діагностування рівнів розвиненості професійної компетентності керівників за технологією асесмент-центрів присвячено наукові праці переважно зарубіжних науковців, зокрема праці Т.Терехової [2], Г.Хамела [3], Ф.Лівенса [4], Д.Руца [5-6], Дж.Тортнона [7], Р.Тріпаті [8]. У даних джерелах аналізується практика використання даної технології, її переваги та недоліки, здійснюється порівняльний аналіз валідності даної технології діагностування у порівнянні з іншими методами та технологіями. Продуктивною може стати

адаптація запропонованої технології діагностування рівнів розвиненості професійної компетентності до конкретного контексту педагогічного впливу на специфічну цільову аудиторію, а також розробка на основі принципів використання технології асесмент-центрів відповідних методик та сценаріїв.

Таким чином, метою даної статті є обґрунтування принципів застосування технології асесмент-центрів та на їх основі створення власної методики використання технології асесмент-центрів для діагностування рівнів розвиненості професійної компетентності керівників структурних підрозділів із продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для діагностування операційно-діяльнісного компонента професійної компетентності важливим є розуміння якості застосування теоретичних і практичних знань у професійному контексті. Тому найбільш прийнятним способом такого роду оцінювання є спостереження, яке може реалізовуватись або безпосередньо на робочому місці (спостереження за діяльністю), або в умовах, що моделюють контекст професійної діяльності. Такого роду спостереження може бути реалізовано як у формі зовнішнього (експертного) спостереження, так і в формі самоспостереження [2, с. 29]. Валідність самоспостереження є відносно низькою, оскільки результати можуть залежати від багатьох факторів, які суб'єктивізують процес та результати самооцінювання – здатність до інтроспекції, рівень вмотивованості, ступінь об'єктивності, самокритичності, самооцінки тощо [2, с. 30]. У той самий час, валідність зовнішнього оцінювання (спостереження) залежить переважно від якості відбору експертної групи, відбору процедур, інструктування експертів, якості

опитувальників. Таким чином, для оцінювання операційно-діяльнісного компонента професійної компетентності керівників структурних підрозділів із продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів нами було обрано технологію асесмент-центрів, яка є модифікацією експертного оцінювання та демонструє високий рівень валідності.

Аналіз наукової літератури [2-8] дав змогу визначити деякі специфічні характеристики даної технології діагностування рівнів розвиненості професійної компетентності:

– технологія асесмент-центру (assessment center) має один із найвищих коефіцієнтів валідності (0,6-0,7), в порівнянні з іншими методиками оцінювання [7, с. 320];

– проведення процедури оцінювання за технологією асесмент-центрів передбачає використання принципу комплексності (застосування декількох діагностичних процедур, які передбачають різні види активності – тестування, самооцінювання, інтерв'ювання, виконання індивідуальних і групових завдань, управлінські поєдинки тощо) та систематичності реєстрації (передбачається конструювання асесмент-центру таким чином, щоб один і той самий компонент компетентності був оцінений, принаймні, двічі). Таким чином, для підвищення об'єктивності діагностування за рахунок комбінації різноманітних методів та інструментів оцінки реалізується множинна оцінна процедура;

– для проведення процедури діагностування за технологією асесмент-центрів використовується метод моделювання, який передбачає відтворення або ключових характеристик професійного контексту

(робочих ситуацій), або проєктивне моделювання, яке не відображає безпосередньо робочий контекст, але дає змогу проявити професійно важливі якості й характерні для індивіда моделі поведінки;

– якісно підготовлена процедура діагностування за технологією асесмент-центру передбачає реалізацію такого алгоритму: підготовка до проведення (визначення компонентів компетентності, що будуть оцінюватися; визначення критеріїв оцінювання; підбір методик і вправ, у ході виконання яких найповніше проявляються досліджувані компоненти компетентності; створення сценарію асесмент-центру; підготовка необхідного методичного забезпечення (роздаткового матеріалу, бланків для роботи та її оцінювання), навчання та інструктування спостерігачів (ознайомлення з процедурою, правилами, фокусування на цілях асесмент-центру); власне проведення діагностування за технологією асесмент-центру (реалізація сценарію асесмент-центру, спостереження за роботою учасників, фіксація результатів спостереження); аналіз результатів (обговорення зі спостерігачами та керівниками, статистична обробка результатів, створення аналітичної записки за результатами, зворотній зв'язок між суб'єктами оцінювання).

Для вимірювання рівня розвиненості операційно-діяльнісного компонента професійної компетентності досліджуваної категорії керівників нами було організовано й проведено діагностування за допомогою технології асесмент-центру для контрольної та експериментальної груп. Оскільки досліджуваний компонент у своєму складі має професійні, комунікативні, організаційно-управлінські й андрагогічні вміння, то сценарій процедури оцінювання сконструйований таким чином, щоб під час виконання процедури було охоплено всі компоненти.

Таблиця 1.

Проведення діагностувальних заходів з допомогою технології асесмент-центрів

№ п/п	Оцінюваний компонент професійної компетентності	Інструментарій реалізації процедури діагностування
1.	Професійні вміння, комунікативні вміння	Дискусія (обговорення фрагментів відео, які демонструють різні моделі продажів та обслуговування)
2.	Професійні вміння, комунікативні вміння	Модерація з метою генерування учасниками мовленнєвих шаблонів, створення сценаріїв комунікації з клієнтами
3.	Організаційно-управлінські вміння	Індивідуальна робота (вправа «П'ятниця, 13-е»), презентація індивідуальної роботи
4.	Організаційно-управлінські вміння, професійні вміння	Ділова гра «Людоїди»
5.	Андрагогічні вміння, комунікативні вміння	Виконання індивідуальних завдань (демонстрація вміння створювати, проводити та оцінювати ефективність навчальних заходів з підлеглими)

Для забезпечення якості проведення процедури оцінювання за допомогою технології асесмент-центрів було підготовлено сценарій асесмент-центру, який включав різні види активності для демонстрації всіх складових операційно-діяльнісного компонента професійної компетентності; проведено інструктування спостерігачів щодо специфіки процедури, необхідності ретельного спостереження за учасниками; підготовлені анкети оцінювання та бланки для роботи; підготовлено поради для модератора щодо реалізації тієї чи іншої вправи та методик активізації учасників.

Нижче наведено специфіку кожної вправи, включеної до сценарію асесмент-центру, її мету, хід проведення, функції модератора. Дискусія (обговорення фрагментів відео, які демонструють різні моделі продажів та обслуговування). Метою даної вправи є діагностування рівнів розвиненості професійних і комунікативних умінь учасників тренінгу, зокрема: володіння методами роботи зі споживачами, поглибленими навичками продажу послуг

зв'язку, вмінням переконувати колег і підлеглих, упевнено відстоювати свою позицію, навичками активного слухання, вмінням керувати розмовою, володіння комунікативними інструментами, які спонукають партнера до прийняття рішення.

Вправа реалізується у вигляді дискусії, предметом якої є обговорення фрагментів відео, що демонструють різні моделі поведінки фахівця з продажу та обслуговування. Завданням дискусії є ідентифікація учасниками складових успішної взаємодії зі споживачами, розуміння ними успішних і неуспішних моделей продажу та обслуговування, демонстрація навичок встановлення контакту зі споживачем, виявлення потреб, презентації конкурентних переваг продуктів/послуг, опрацювання заперечень, завершення контакту.

Першим етапом виконання вправи є перегляд двох фрагментів відео, один із яких присвячено моделі взаємодії «фахівець-клієнт» із акцентом на неклієнтоорієнтовану непрофесійну поведінку фахівця. Інший фрагмент відео присвячено протилежній

моделі взаємодії «фахівець-клієнт» з акцентом на клієнтоорієнтовану професійну поведінку фахівця. Другим етапом є власне дискусія і підведення її підсумків. Модератор дискусії пропонує учасникам проаналізувати дані фрагменти з точки зору двох критеріїв: задоволеності клієнтів щодо такого роду взаємодії та досягнення цілей підприємства із залучення нових клієнтів й утримання існуючих. Для активізації залученості учасників у взаємодію модератор використовує різні прийоми: запитання; аналіз клієнтських відчуттів вражень учасників; пропозицію демонстрації вмінь; генерування пропозицій щодо покращення; оцінювання; візуалізація.

Модерація з метою генерування учасниками мовленнєвих шаблонів, створення сценаріїв комунікації з клієнтами. Метою даної вправи є діагностування рівнів розвиненості професійних та комунікативних умінь учасників тренінгу, зокрема: оволодіння ними методиками якісного обслуговування споживачів відповідно до стандартів підприємства, поглибленими навичками продажу послуг зв'язку (прийоми опрацювання заперечень клієнтів, уміння трансформувати характеристики продукту в переваги і вигоди для клієнта, навички виявлення потреб клієнтів і трансляції конкурентних переваг продуктів), уміння встановлювати контакт із партнерами по спілкуванню з метою налагоджування результативної взаємодії.

Вправа реалізується у вигляді модерації (під модерацією ми розуміємо структурований за певними правилами процес групового обговорення з метою ідентифікації проблем і генерування рішень [1, с. 5]), яка має на меті генерування учасниками мовленнєвих шаблонів, що відображають основні етапи спілкування з клієнтами, а також створення сценаріїв комунікації з клієнтами відповідно до стандартів роботи підприємства.

Першим етапом вправи є пояснення модератором її правил та послідовності, а також забезпечення учасників матеріалами для її проведення – кольоровими табличками, маркерами. На другому етапі учасникам пропонується написати найбільш вдалі, з їх точки зору, мовленнєві шаблони, які відповідають основним етапам продажу та взаємодії: встановлення контакту, виявлення потреб клієнта, презентації продукту/послуги, завершення контакту. Отримані мовленнєві шаблони, візуалізовані на кольорових табличках, структуруються, систематизуються, аналізуються групою виходячи з двох критеріїв – відповідність мовленнєвого шаблону етапу продажу і взаємодії з клієнтом та відповідність діючим стандартам підприємства.

Наступним етапом є створення сценаріїв комунікації з клієнтами відповідно до стандартів роботи підприємства. Учасникам тренінгу пропонується з-поміж згенерованих ними мовленнєвих шаблонів сформулювати сценарії комунікації з клієнтами, враховуючи наступні критерії – відповідність діючим стандартам підприємства й оптимальність, з точки зору часу взаємодії та досягнення результату. Останнім етапом модерації є презентація створених сценаріїв, їх аргументація, відповіді на запитання й висновки.

Індивідуальна робота (вправа «П'ятниця, 13-е»), презентація індивідуальної роботи. Метою даної вправи є виявлення здатності до структурованої управлінської роботи, вміння спланувати виконання завдань та розподілити повноваження між підлеглими, чітко визначити часові параметри виконання завдань та кількісні й якісні параметри якості його виконання, вміння пріоритетизувати діяльність підрозділу та працівників, уміння вибудувати стратегію діяльності структурного підрозділу й організувати роботу відповідно до актуальної ситуації, вміння вирішувати складні, нетипові

ситуації/завдання з високим рівнем невизначеності, які потребують нестандартних, інноваційних підходів.

Вправа реалізується у вигляді індивідуальної роботи. Учасникам пропонується на основі отриманої інформації прийняти управлінські рішення та аргументовано їх презентувати. На першому етапі кожен учасник отримує опис ситуації, що містить декілька параметрів: контекст (діяльність керівника, якому необхідно в стислий проміжок часу виконати низку завдань); дійові особи (керівник відділу підприємства, його підлеглі, клієнти, члени сім'ї); ресурси (час, кошти, людські ресурси); завдання, які потрібно виконати (різного характеру, важливості й потенціалу щодо впливу на результат діяльності); схема місцезнаходження об'єктів. Ознайомившись із матеріалами, учасникам потрібно спланувати діяльність із реалізації поставлених завдань та заповнити робочий щоденник.

Другим етапом є індивідуальні презентації отриманих результатів та їх обговорення. Для активізації обговорення модератор пропонує проаналізувати ситуацію з точки зору таких параметрів: інтереси підприємства (наскільки прогнозовані результати виконання завдань учасниками відповідають стратегії підприємства зі збільшення обсягів продажу й залучення нових клієнтів); інтереси структурного підрозділу (наскільки прогнозовані результати виконання завдань учасниками відповідають цілям діяльності структурного підрозділу з точки зору виконання планів продажу, індивідуальної результативності персоналу); інтереси керівника (наскільки прогнозовані результати виконання завдань учасниками відповідають цілям управління структурним підрозділом, управління персоналом, управління результативністю тощо). Крізь призму рефлексії учасникам

пропонується згенерувати рекомендації щодо трансформації підходів до здійснення управлінської діяльності.

Виконання індивідуальних завдань (демонстрація вміння створювати, проводити та оцінювати ефективність навчальних заходів із підлеглими). Метою даної вправи є виявлення рівня розвиненості андрагогічних та комунікативних умінь учасників тренінгу, зокрема: володіння ними сучасними й результативними методиками навчання персоналу, методиками «швидкого» навчання персоналу; вміння формувати в підлеглих необхідні для якісного виконання функцій уміння й навички; володіння технологіями створення, реалізації та оцінювання ефективності навчальних заходів; володіння методиками, що забезпечують навчання підлеглих інструментам, що демонструють індивідуальний підхід до кожного клієнта, вміння сформувати в підлеглих установки щодо індивідуального підходу до кожного клієнта, клієнтоорієнтованості; вміння встановлювати контакт із партнерами зі спілкування з метою налагодження результативної взаємодії; володіння комунікативними інструментами, які дають змогу партнеру відчувати довіру та впевненість.

Вправа реалізується у формі виконання індивідуального завдання з наступною демонстрацією вмінь. На першому етапі учасникам пропонується створити сценарій тренінгу, що має на меті реалізацію таких завдань (пропонуються на вибір): ознайомлення персоналу з технологією надання нової послуги, тарифною політикою, регламентами бізнес-процесів; розвиток у персоналу навичок активного продажу послуг; спільне розроблення стратегії просування послуг на локальному ринку; формування у персоналу клієнтоорієнтованої установки. Модератор інструктує учасників щодо послідовності та регламенту виконання робіт, очікуваних результатів та технології

оцінювання результативності роботи кожного учасника. Наступний етап передбачає індивідуальну роботу учасників над створенням сценарію тренінгу (формулювання мети, очікуваних результатів, підбір методів навчання, комбінування вправ, визначення послідовності й часу виконання завдань, необхідних технічних засобів та роздаткового матеріалу). Третім етапом є демонстрація вмінь учасників у проведенні навчальної взаємодії. Для цього в межах визначеного регламенту кожен учасник демонструє частину створеного ним тренінгу. Наступним етапом є обговорення та аналіз результатів. Для активізації обговорення модератор використовує такі прийоми: актуалізація клієнтських відчуттів учасників тренінгу; актуалізація досвіду; актуалізація андрагогічних знань; спільне розв'язання проблеми.

Таким чином, запропонована методика оцінювання за допомогою технології асесмент-центрів дасть змогу діагностувати поточний рівень розвиненості операційно-діяльнісного компонента професійної компетентності керівників структурних підрозділів із продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів.

Висновок. Отже, проведений аналіз дав змогу визначити основні принципи застосування технології асесмент-центрів (принцип комплексності та систематичності реєстрації, множинності оцінних процедур, моделювання контексту) та на основі визначених принципів запропонувати власну методику використання технології асесмент-центрів для діагностування рівнів розвиненості професійної компетентності керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів.

Література

1. Евсеенко Г. Н. Модерация как инновационная педагогическая технология: методическая разработка учебного занятия по повышению квалификации преподавателей / Г. Н. Евсеенко. – Ростов-на-Дону : ГОУ СПО «РКСИ», 2008. – 16 с.
2. Терехова Т. А. Ассесмент-центр как метод оценки компетентности руководителя / Т. А. Терехова, Л. Л. Михайлова. – Иркутск : Изд-во БГУЭП, 2011. – 206 с.
3. Hamel Gary. The Future Management / Gary Hamel, Bill Green. – Harvard Business School Publishing, 2007. – 272 p.
4. Lievens F. What does exercise-based assessment really mean? / F. Lievens // *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 2008. – № 1(1). – P. 112-115.
5. Rupp D. An initial validation of developmental assessment centers as accurate assessments and effective training interventions / D. Rupp, A. Gibbons, A. Baldwin, L. Snyder, S. Spain, S. Woo // *The Psychologist-Manager Journal*, 2006. – № 9 (2). – P. 171-200.
6. Rupp D. The construct validity of the assessment center method and usefulness of dimensions as focal constructs / D. Rupp, G. Thornton, A. Gibbons // *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 2008. – № 1(1). – P. 16-120.
7. Thornton George C. III. Assessment Centers in Human Resource Management. Strategies for Prediction, Diagnosis, and Development / George C. III. Thornton, Deborah E. Rupp. – London, Lawrence Erlbaum Associates, publishers, 2006. – 382 p.
8. Tripathi Roma. Assessment Centers: Benefits and Shortcomings / Roma Tripathi // *International Journal of Emerging Research in Management & Technology*, 2016. – Volume-5, Issue-2. – P. 31-34.

Реферат

Использование технологии ассесмент-центров для диагностики уровня развития профессиональной компетентности руководителей структурных подразделений предприятий отрасли связи

Александра Бородиенко,

*кандидат географических наук, доцент,
заведующая лаборатории зарубежных систем профессионального образования и обучения Института профессионально-технического образования НАПН Украины*

**КЛЮЧЕВЫЕ
СЛОВА:**

профессиональная компетентность, диагностирование, уровень развития профессиональной компетентности, операционно-деятельностный компонент, ассесмент-центр, руководитель структурного подразделения, предприятие отрасли связи

В статье на основе анализа научной литературы обоснованы принципы применения технологии ассесмент-центров в реализации контрольно-оценочного компонента системы развития профессиональной компетентности руководителей структурных подразделений предприятий отрасли связи (на примере руководителей по продаже услуг связи и обслуживанию потребителей). В частности, обоснованы следующие принципы: комплексности (применение нескольких диагностических процедур, предусматривающих различные виды активности – тестирование, самооценка, интервьюирование, выполнение индивидуальных и групповых заданий, управленческие поединки и т.д.), систематичности регистрации (предполагается конструирование ассесмент-центра таким образом, чтобы один и тот же компонент компетентности был оценен, по крайней мере, дважды), принцип множественности оценочных процедур (повышение объективности диагностики за счет комбинации методов и инструментов оценки), принцип моделирования (воспроизведение или ключевых характеристик профессионального контекста, или проективное моделирование, не отображающее непосредственно рабочий контекст, но позволяющее проявить профессионально важные качества и характерные для индивида модели поведения).

Представлена методика и алгоритм использования технологии ассесмент-центров для диагностики уровней развития операционно-деятельностного компонента профессиональной компетентности исследуемой категории руководителей. В частности, уровень развития профессиональных и коммуникативных умений диагностируется с помощью дискуссии (обсуждение фрагментов видео, которые демонстрируют различные модели продаж и обслуживания) и модерации в целях генерирования участниками речевых шаблонов, создание сценариев коммуникации с клиентами; уровень развития организационно-управленческих и профессиональных умений – с помощью индивидуальной работы (выполнения упражнения «Пятница, тринадцатое») и деловой игры «Людоеды»; уровень развития андрагогических умений – посредством выполнения индивидуальных заданий (демонстрация умения создавать, реализовывать и оценивать эффективность учебных мероприятий с подчиненными).

Abstract

Use of assessment centers for diagnosing of levels of professional competence development of heads of departments in communication companies

Oleksandra Borodiyenko,

*Head of Laboratory of Foreign VET Systems' Research,
Institute of Vocational Education and Training
of the NAES of Ukraine, PhD, Associate Professor*

KEY WORDS:

professional competence, diagnostics, development, operational-activity component, assesment-center, head of a department, communication company.

The principles of use of assesment centers in the implementation of the control and evaluation component of the system of development of professional competence of the heads of departments in communication companies (on the example of the heads of sale service and customer service departments) have been substantiated. In particular, the following principles were substantiated: complexity (application of several diagnostic procedures involving different types of activity - testing, self-evaluation, interviewing, performing of individual and group tasks, management fights, etc.), systematic registration (assuming the designing of the assessment center in such way, that the same component of competence has been evaluated at least twice), the principle of plurality of evaluative procedures (increasing the objectivity of diagnosis due to a combination of different methods), modeling (simulation of key characteristics of a professional context, or projective simulation that does not directly reflects the working context but allows for the display of professionally important qualities and individual behaviors for an individual).

The methodology and algorithm of using the assessment centers for diagnosing the levels of development of the operational-activity component of the professional competence of the investigated category of managers is presented. In particular, the level of development of professional and communicative skills is diagnosed through a discussion (discussion of video fragments showing different sales and service models) and moderation for the purpose of generating speech templates, creating communication scenarios with clients; level of organizational development and professional skills development - through individual work (implementation of the exercise "Friday, 13th") and the business game "Ludoids"; the level of development of andragogical skills - through the performance of individual assignments (demonstration of the ability to create, run and evaluate the effectiveness of educational activities with subordinates).

References

1. Evseenko G. N. Moderaciya kak innovacionnaya pedagogicheskaya tekhnologiya: metodicheskaya razrabotka uchebnogo zanyatiya po povysheniyu kvalifikacii prepodavatelej / G. N. Evseenko. – Rostov-na-Donu : GOU SPO «RKSI», 2008. – 16 s.
2. Terekhova T. A. Assessment-centr kak metod ocenki kompetentnosti rukovoditelya / T. A. Terekhova, L. L. Mihajlova. – Irkutsk : Izd-vo BGUEHP, 2011. – 206 s.

УДК 377.091.313:[63+69+629.33/.36]

ДІАГНОСТИЧНИЙ АНАЛІЗ СТАНУ ГОТОВНОСТІ УЧНІВ ПТНЗ ДО ПРОЕКТНОГО НАВЧАННЯ

Наталя Кулалаєва,

кандидат хімічних наук, доцент,
завідувач лабораторії технологій професійного навчання
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

готовність до проектного навчання, проектні технології, професійно-технічні навчальні заклади, діагностичний аналіз, критерії готовності, учні професійно-технічних навчальних закладів

Реферат

У статті наведено результати діагностичного аналізу стану готовності учнів професійно-технічних навчальних закладів до проектного навчання. Обґрунтовано доцільність застосування проектного навчання у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників. Сформульовано й уточнено суть дефініцій «методичні засади розроблення проектних технологій» та «готовність учнів професійно-технічних навчальних закладів до проектного навчання». Визначено структуру цієї готовності та її компоненти: мотиваційний (усвідомлення цілей, мотиви проектної діяльності у професійній підготовці); змістовий (знання суті проектного навчання, методів і форм групової взаємодії) та особистісно-діяльнісний (інформаційно-аналітичні, організаційні, комунікативні, технологічні вміння, рефлексивні здібності тощо). Наведено критерії й показники готовності учнів ПТНЗ до проектного навчання: мотиваційний (оцінка цікавості і корисності проектів; цікавість до певних форм і видів проектів), змістовий (уявлення про метод проектів; знання суті проектного навчання, методів і форм групової взаємодії) та особистісно-діяльнісний (досвід участі у проектній діяльності; володіння вміннями для проектного навчання; оцінка вмінь участі у проектному навчанні; наявність якостей особистості, необхідних для здійснення проектного навчання).

З'ясовано ставлення учнів ПТНЗ до проектних технологій у їхній професійній підготовці. Виявлено пріоритетні для майбутніх кваліфікованих робітників види і зміст проектного навчання у ПТНЗ. Виокремлено предмети, під час вивчення яких учні висловили бажання застосовувати проектне навчання. Наведено розподіл учнів за рівнями сформованості визначених автором компонентів їхньої готовності до проектного навчання у ПТНЗ. Представлено дані самооцінки учнями ПТНЗ своїх умінь для реалізації проектного навчання.

На основі отриманих результатів аналізу сформульовано рекомендації для працівників Департаментів освіти й науки обласних державних адміністрацій України, навчально (науково)-методичних центрів (кабінетів) професійно-технічної освіти України та педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти.

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні, як ніколи, відчувається дефіцит професійно мобільних, конкурентоспроможних на ринку праці, здатних до підприємницької діяльності висококваліфікованих робітників. Почасти це зумовлено відставанням змісту професійно-технічної освіти від потреб профільних підприємств – замовників кадрів, повільного оновлення у ПТНЗ основних форм, методів і засобів професійного навчання. У цьому контексті постає необхідність системно впроваджувати у ПТНЗ інноваційні педагогічні технології, зокрема технології проектного професійного навчання [1, с. 29]. Такі технології надзвичайно ефективні для професійної освіти, насамперед тому, що забезпечують здобуття майбутніми

кваліфікованими робітниками професійних компетентностей у тісному зв'язку з реальною фаховою практикою та дають можливість підготувати їх до комплексної реалізації професійних функцій. Це означає, що під час навчання у ПТНЗ вихованців мають навчати критично мислити, планувати власну безпечну діяльність, висловлювати та доводити свої думки, презентувати результати власної праці. У майбутніх кваліфікованих робітників необхідно розвивати вміння аналізувати навчальну інформацію та виробничі ситуації, самостійно вирішувати проблеми, співпрацювати в команді тощо. Оскільки крім вищезначених умінь створюється можливість виховувати в учнів ПТНЗ відповідальність, самостійність, організованість, комунікативність,

дисциплінованість, толерантність і безпосередньо – культуру безпеки професійної діяльності [2, с. 75].

При цьому треба зазначити, що відповідні дії щодо покращення такої ситуації певним чином відбуваються у системі професійно-технічної освіти. По-перше, за цих питань започатковується активна співпраця ПТНЗ із підприємствами-роботодавцями. По-друге, розробляються нові державні стандарти на компетентнісний основі для пріоритетних робітничих професій. По-третє, на базі ПТНЗ за підтримки держави та підприємств-соціальних партнерів створюються сучасні навчально-практичні центри, котрі забезпечуються новітніми обладнанням, матеріалами, технікою та інструментом. По-четверте, запроваджуються елементи дуальної форми навчання у професійну підготовку майбутніх кваліфікованих робітників [3, с. 7.]. Прийнято Закон України «Про освіту», в якому основною метою професійної освіти проголошено формування та розвиток професійних компетентностей особи, потрібних для здійснення професійної діяльності, забезпечення конкурентоздатності, мобільності та перспектив кар'єрного зростання впродовж життя [4].

Аналіз останніх досліджень. Питанням упровадження інноваційних педагогічних технологій у систему професійної освіти присвячені дослідження В. Бикова, Р. Гуревича, І. Зязюна, О. Коваленко, П. Лузана, А. Нікуліна, Н. Ничкало, В. Радкевич, О. Щербак. Аспекти розроблення та використання проектних технологій у професійній освіті вивчали О. Коберник, А. Литвин, П. Лузан, Є. Полат, Г. Романова, З. Шацька та ін. Суть педагогічного проектування та можливості його застосування в середній і вищій освіті розкриває у своїх працях О. Коберник [5]. Позитивні та негативні аспекти проектно-орієнтованого навчання з використанням інформаційних технологій у професійній підготовці робітників-будівельників досліджує А. Литвин [6]. Питання підготовки педагогічних працівників системи професійно-технічної освіти до розроблення та застосування проектних технологій вивчає Г. Романова [7, с. 55]. Але системного дослідження щодо визначення стану

готовності учнів професійно-технічних навчальних закладів України до проектного навчання під час їхньої професійної підготовки виявлено не було.

Мета роботи полягає в діагностичному аналізі стану готовності учнів ПТНЗ до проектного навчання для створення освітніх продуктів шляхом оцінювання рівнів її сформованості засобами анкетування та розробленні на основі отриманих даних рекомендацій для педагогічних працівників системи професійно-технічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Упродовж 2016-2018 рр. в Інституті професійно-технічної освіти НАПН України здійснюється науково-дослідна робота з теми «Методичні засади розроблення проектних технологій для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників аграрної, будівельної та автотранспортної галузей». На констатувальному етапі цього дослідження співробітники лабораторії технологій професійного навчання провели комплексне опитування учнів ПТНЗ України з метою визначення рівнів їхньої готовності до проектного навчання. У ході попередньо проведеного теоретичного аналізу сучасних наукових праць, дотичних до означеної проблематики, було сформульовано й уточнено суть дефініцій, що використовуються у дослідженні, котре наведено нижче.

Методичні засади розроблення проектних технологій – комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених методів, форм і засобів планування, організації, мотивації, контролю, аналізу та коригування проектного професійного навчання, спрямованих на підвищення результативності професійної підготовки учнів ПТНЗ.

Готовність учнів професійно-технічних навчальних закладів до проектного навчання – цілісне внутрішнє особистісне утворення, що характеризується здатністю учнів до самостійного отримання необхідних знань, індивідуального та групового виконання пізнавальних, дослідницьких, конструкторських та інших завдань, що завершуються створенням освітніх продуктів. Також було обґрунтовано структуру готовності, визначено, що вона складається з мотиваційного (усвідомлення цілей, мотиви

проектної діяльності у професійній підготовці); змістового (знання суті проектного навчання, методів і форм групової взаємодії) та особистісно-діяльнісного (інформаційно-аналітичні, організаційні,

комунікативні, технологічні вміння, рефлексивні здібності тощо) компонентів. Визначено критерії і показники готовності учнів ПТНЗ до проектного навчання (рис. 1).



Рис. 1. Критерії та показники готовності учнів ПТНЗ до проектного навчання

Співробітниками лабораторії технологій професійного навчання Інституту ПТО НАПН України було розроблено анкету готовності учнів до проектного навчання у ПТНЗ. Для забезпечення більшої об'єктивності відповідей опитування проводилося анонімно. Анкети включали як відкриті, так і закриті запитання, а також їх поєднання (у закритих запитаннях пропонувалося вказати також, за бажанням, свій варіант відповіді).

Враховуючи те, що в дослідженні планувалося охопити значну вибірку респондентів, було обрано форму інтернет-опитування за допомогою веб-сервісу Google Forms. Цей сервіс дає можливість розмістити електронну версію анкети, зібрати та швидко опрацювати результати опитування, а також скопіювати зібраний матеріал для його подальшого опрацювання у спеціальних статистичних програмах, зокрема SPSS.

В опитуванні учнів ПТНЗ щодо готовності до проектного навчання у професійній підготовці взяли участь 6611 учнів із усіх областей України. З них: 2214 учнів, які здобувають будівельні професії, 1848 учнів, котрі здобувають професії,

пов'язані з автотранспортною галуззю, 1099 учнів, які здобувають сільськогосподарські професії. Серед опитаних були вихованці різного віку, статі та профілю майбутньої професії.

Анкетне опитування дало змогу з'ясувати ставлення учнів ПТНЗ до проектних технологій у їхній професійній підготовці. Розподіл відповідей учнів на запитання, що стосувалися пріоритетних для них видів і змісту проектного навчання у ПТНЗ, наведено в табл. 1. Отже, обираючи найцікавішу проектну діяльність у професійній підготовці, майбутні кваліфіковані робітники на перше місце поставили відповідь «шукати й аналізувати цікаву інформацію» (2821 осіб), що, на нашу думку, може бути пов'язане з їхньою необізнаністю щодо інших видів проектної діяльності у професійній підготовці, оскільки педагоги в навчально-виробничому процесі надають перевагу саме інформаційним проектам. На друге місце вихованці поставили відповідь «проводити дослідження, експериментувати» (2436 осіб), що свідчить про їхню зацікавленість дослідницькою діяльністю; на третє –

«вирішувати реальну проблему» (2150 осіб), тобто це ті учні, які виявили бажання до конкретних дій, спрямованих на отримання реального результату; четверте – «створювати новий продукт» (2043 осіб).

Таблиця 1.

Розподіл відповідей учнів на запитання щодо пріоритетних для них видів і змісту проектної діяльності у ПТНЗ

№ з/п	Запитання	Розподіл відповідей
1	2	3
1.	Яку проектну діяльність у професійній підготовці Вам було б виконувати цікавіше? (можна вказати кілька відповідей)	I – «шукати й аналізувати цікаву інформацію» (2821 осіб); II – «проводити дослідження, експериментувати» (2436 осіб); III – «вирішувати реальну проблему» (2150 осіб); IV – «створювати новий продукт» (2043 осіб); V – «з одного предмета» (1223 осіб); VI – «готувати виставу чи знімати відеофільм» (1147 осіб); VII – «з кількох предметів» (970 осіб)
2.	З яких предметів Вам хотілось би виконувати проект?	Професійно-теоретичні – 31,3 % (2069 осіб) Природничо-математичні – 30,0 % (1982 особи) Суспільно-гуманітарні – 14,3 % (945 осіб) Загальнопрофесійні – 11,6 % (767 осіб) Виробниче навчання – 8,7 % (577 осіб) Важко сказати – 4,1 % (272 особи)

Із предметів, за якими хотілось би виконувати проект, учні надали перевагу професійно-теоретичним (31,3 %) та природничо-математичним (30,0 %); водночас, менший інтерес проявили до проектів із суспільно-гуманітарних (14,3 %) і загальнопрофесійних предметів (11,6 %). Виявлене може бути пов'язано з обмеженістю навчально-методичного забезпечення названих предметів. Серед форм проектної діяльності учні надали перевагу роботі в парах (50,8 %) та роботі в малих групах (39,7 %). Водночас, самостійне виконання проекту для учнів є складним завданням (29 %).

З метою виявлення рівнів сформованості змістового компонента готовності учнів до проектного навчання у ПТНЗ, перед ними було поставлено запитання: «Чи знають вони про метод проектів?» Більша частина відповідей була позитивною (66,9 %), однак третина опитаних (33,1 %) відповіла негативно. Результати засвідчили, що проектне навчання ще недостатньо впроваджується у ПТНЗ. Це підтверджується також і відповідями учнів про використання педагогами методу проектів: ніколи не використовують – 7,8 %; намагаються використовувати, але не дуже

успішно – 19,4 %; успішно використовують з окремих предметів – 52,8 %; постійно та успішно використовують з більшості предметів – 20 %. З'ясовано, що більше половини опитаних учнів мають низький або середній рівень пізнань щодо проектного навчання у ПТНЗ.

Для визначення рівнів сформованості особистісно-діяльнісного компонента готовності, учням пропонувалося оцінити рівень сформованості вмінь, важливих для реалізації проектного навчання у ПТНЗ (табл. 2).

Опитані вважають, що більшою мірою в них сформовані комунікативні та інформаційно-пошукові вміння. Водночас, вихованцям не вистачає презентаційних умінь. Учням також було запропоновано відповісти на запитання: «Чи брали Ви коли-небудь участь у роботі над проектом?» Третина опитаних (33,1 %) відповіла, що не має такого досвіду. Більше половини опитаних відповіли, що мають фрагментарний досвід проектного навчання у ПТНЗ (такий досвід вони мають лише з окремих предметів, і один чи декілька разів упродовж навчально-виробничої діяльності брали участь у проектах).

Таблиця 2.

Самооцінка учнями ПТНЗ умінь для реалізації проектного навчання

Групи вмінь	Розподіл за рівнями		
	низький	середній	високий
Планувальні	12,6 %	58,7 %	28,7 %
Інформаційно-пошукові, дослідницькі	13,0 %	53,4 %	33,6 %
Комунікативні	9,1 %	51,7 %	39,2 %
Презентаційні	17,2 %	57,7 %	25,1 %
Рефлексивні	11,3 %	59,7 %	29,0 %

Переважній частині (44,15 %) опитаних учнів притаманний середній рівень готовності до проектного навчання у ПТНЗ, основний внесок при цьому належить саме її мотиваційному компоненту. Низький рівень готовності виявили 13,73 %, високий –

41,93 % опитаних. Водночас, за результатами експерименту визначено, що найменше в учнів сформований особистісно-діяльнісний компонент цієї готовності, його формування й потребує особливої уваги (табл. 3).

Таблиця 3.

Готовність учнів ПТНЗ до проектної діяльності

Компоненти готовності	Розподіл за рівнями		
	низький	середній	високий
Мотиваційний	11,60 %	25,00 %	63,40 %
Змістовий	20,45 %	36,10 %	43,45 %
Особистісно-діяльнісний	11,40 %	57,70 %	30,90 %

Отже, в ході діагностичного аналізу стану готовності учнів ПТНЗ до проектного навчання було виявлено:

- потенціал проектних технологій у підготовці кваліфікованих робітників автотранспортної, будівельної, аграрної галузей повноцінно не реалізується, оскільки перевага надається окремим видам проектів, зокрема інформаційним;

- недостатня увага приділяється розробці й застосуванню міждисциплінарних проектів, не повною мірою використовуються можливості інформаційних технологій;

- більшій частині опитаних учнів притаманний середній рівень готовності до проектного навчання, основний внесок у який забезпечує саме її мотиваційний компонент. Зауважимо, що найменше в учнів ПТНЗ сформований особистісно-діяльнісний компонент цієї готовності.

На основі викладеного сформульовано низку рекомендацій. На регіональному рівні (для Департаментів освіти і науки обласних державних адміністрацій України, навчально

(науково)-методичних центрів (кабінетів) професійно-технічної освіти України) доцільно:

- вийти з клопотанням до МОН України щодо організації на базі НМЦ(К) ПТО України тренінгів із залученням співробітників Інституту професійно-технічної освіти НАПН України для методистів, керівників та педагогічних працівників ПТНЗ із розроблення проектних технологій професійного навчання;

- на базі методичних центрів і кабінетів професійно-технічної освіти створити бази проектів, виконаних у ПТНЗ, технікумах і коледжах;

- створити горизонтальну мережу обміну інноваційним досвідом у сфері проектної діяльності у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників;

- вивчати умови ефективної реалізації проектних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників.

На рівні закладів професійно-технічної освіти доцільно:

- розвивати в учнів ПТНЗ творчі, цільові, аналітичні, демонстраційні та комунікаційні вміння і навички, що потребує застосування сучасних інтерактивних форм і методів навчання;

- планувати застосування проектних технологій професійного навчання у навчальних програмах, навантаженні педагогів із урахуванням особливостей проектної діяльності;

- здійснювати розроблення навчально-методичного забезпечення та підготовку учнів і педагогів ПТНЗ до використання проектних технологій у професійному навчанні.

Висновок. Системне запровадження проектного навчання у ПТНЗ приводить до того, що учні поступово опановують його не тільки як навчальну технологію, вміння самостійно вчитися, критично мислити, але також як метод організації та планування подальшої професійної діяльності. Таке навчання сприятиме усуненню дефіциту професійно мобільних, конкурентоспроможних на ринку праці, здатних до підприємницької діяльності висококваліфікованих робітників. Використання проектних технологій під час запровадження елементів дуальної форми навчання в ПТНЗ дасть змогу привести у відповідність зміст, методи, форми й засоби професійного навчання з потребами профільних підприємств – замовників кадрів.

Література

1. Радкевич В. Модернізація професійної освіти і навчання в контексті євроінтеграції: науковий супровід / В. Радкевич // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: збірник матеріалів XI Всеукраїнської науково-практичної конференції (звітної), присвяченої 25-річчю НАПН України (м. Київ, 29 березня – 13 квітня 2017 р.) / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / за заг. ред. В. О. Радкевич. – К.: ПТТО НАПН України, 2017. – 300 с. – С. 27-32.
2. Кулалаєва Н. В. Проектне навчання як умова набуття досвіду безпечної праці майбутніми будівельниками / Н. В. Кулалаєва // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб. наук. праць. – 2016. – Вип. 12. – С. 75-84.
3. Кучинський М. Модернізація професійно-технічної освіти в контексті розвитку людського капіталу України на період до 2020 року / М. Кучинський // Професійно-технічна освіта. – 2017. – № 1. – С. 5-9.
4. Закон України «Про освіту» // (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38–39, ст. 380). – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>.
5. Коберник О. М. Проектна технологія: можливості застосування в освіті / О. М. Коберник. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/2395/1/Kobernik%20O%20proektna%20texnologia.pdf>. – Назва з екрану.
6. Литвин А. Проектно-орієнтовані методи навчання робітників-будівельників із застосуванням ІКТ / А. Литвин. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/4937/1/St_Litvin_Proek_orient_metodi.pdf.
7. Ганна Романова. Застосування проектних технологій і формуванні особистісно-розвивального середовища ПТНЗ / Ганна Романова // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб. наук. праць. – 2016. – Вип. 11. – С. 54-62.

Реферат

Диагностический анализ состояния готовности учащихся ПТУЗ к проектному обучению

Наталья Кулалаева,
*кандидат химических наук, доцент,
заведующая лабораторией технологий профессионального обучения
Института профессионально-технического образования НАПН Украины*

**КЛЮЧЕВЫЕ
СЛОВА:**

готовность к
проектному
обучению,
проектные
технологии,
профессионально-
технические учебные
заведения,
диагностический
анализ,
критерии готовности,
учащиеся
профессионально-
технических учебных
заведений

В статье приведен диагностический анализ состояния готовности учащихся профессионально-технических учебных заведений к проектному обучению. Обоснована целесообразность использования проектного обучения в профессиональной подготовке будущих квалифицированных рабочих. Сформулирована и уточнена суть дефиниций «методические основы разработки проектных технологий» и «готовность учащихся профессионально-технических учебных заведений к проектному обучению». Определены структура готовности и ее компоненты: мотивационный (осознание целей, мотивы проектной деятельности в профессиональной подготовке); содержательный (знание сути проектного обучения, методов и форм группового взаимодействия) и личностно-деятельностный (информационно-аналитические, организационные, коммуникативные, технологические умения, рефлексивные способности и т. д.). Приведены критерии и показатели готовности учащихся ПТУЗ к проектному обучению: мотивационный (оценка интересности и полезности проектов; интерес к определенным формам и видам проектов), содержательный (представление о методе проектов; знание сути проектного обучения, методов и форм группового взаимодействия) и личностно-деятельностный (опыт участия в проектной деятельности; владение умениями для проектного обучения; оценка умений для участия в проектном обучении; наличие качеств личности, необходимых для осуществления проектного обучения).

Выяснено отношение учащихся ПТУЗ к проектным технологиям в их профессиональной подготовке. Выявлены приоритетные для будущих квалифицированных рабочих виды и содержание проектного обучения в ПТУЗ. Выделены предметы, при изучении которых учащиеся проявили желание использовать проектное обучение. Представлено распределение учащихся по уровням сформированности определенных автором компонентов их готовности к проектному обучению в ПТУЗ. Приведены данные самооценки учащимися ПТУЗ своих умений для реализации проектного обучения.

На основании полученных результатов анализа сформулированы рекомендации для работников Департаментов образования и науки областных государственных администраций Украины, учебно (научно)-методических центров (кабинетов) профессионально-технического образования Украины и педагогических работников заведений профессионального образования.

Abstract

Diagnostic analysis of condition of preparedness of vet-students for project education

Natalia Kulalaieva,

*Ph.D. in Chemistry, associate professor,
Head of the Laboratory of professional training technologies
of the Institute of Vocational Education and Training
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*

KEY WORDS:

readiness for project training, project technologies, VET schools, diagnostic analysis, readiness criteria, VET schools students

The article provides a diagnostic analysis of conditions of VET students' readiness for project training. The advisability of project training use in future skilled workers training is substantiated. The essence of the definitions "methodological principles of project technologies development" and "VET students' readiness for project training" are formulated and clarified. The structure of readiness and its components are determined: motivational (awareness of goals, motives of project activity in training); content (knowledge of project learning essence, group interaction methods and forms) and personality-active (informational, analytical, organizational, communicative, technological skills, reflexive abilities, etc.). The criteria and indicators of VET students' readiness for project training are given: motivational (projects' curiosity and usefulness estimation, certain project forms and types interest), content (concept of project method, knowledge of project training essence, methods and forms of group interaction) and personality-active (project activity experience, project training skills, assessment of the ability to participate in project training, availability of personality traits necessary for project training).

The VET students' attitude to project technologies in their training is determined. The types and content of project training in VET schools for future skilled workers are identified. The selected subjects where students expressed their desire to apply for project training are outlined. The streaming on components formation levels, determined by the author, for project training in VET schools is given. The data of VET students' self-assessment of their project training skills is presented.

By right of obtained results of the analysis, the recommendations for employees of the Departments of Education and Science of Regional State Administrations of Ukraine, the educational (scientific) methodological centres (cabinets) of VET of Ukraine and VET sector pedagogical staff were formulated.

References

1. Radkevych V. Modernizaciya profesijnoyi osvity i navchannya v konteksti yevrointegraciyi: naukovyj suprovid / Valentyna Radkevych // Naukovo-metodychne zabezpechennya profesijnoyi osvity i navchannya: zbirnyk materialiv XI Vseukrayinskoyi naukovo-praktychnoyi konferenciyi (zvitnoyi), pry`svyachenoyi 25-richchyu NAPN Ukrayiny` (m. Kyiv, 29 bereznya – 13 kvitnya 2017 r.) / Instytut profesijno-texnichnoyi osvity NAPN Ukrayiny` / za zag. red. V. O. Radkevych. – K. : IPTO NAPN Ukrayiny`, 2017. – 300 s. – S. 27-32.
2. Kulalayeva N. V. Proektne navchannya yak umova nabuttya dosvidu bezpechnoyi praci majbutnimy budivelnikamy / N. V. Kulalayeva // Naukovyj visnyk Instytutu profesijno-texnichnoyi osvity NAPN Ukrayiny. Profesijna pedagogika: zb. nauk. Prac. – 2016. – Vyp. 12. – S. 75-84.
3. Kuchynskyy M. Modernizaciya profesijno-texnichnoyi osvity v konteksti

rozvytku lyudskogo kapitalu Ukrainy na period do 2020 roku / M. Kuchynskij // Profesijno-technichna osvita. – 2017. – № 1. – S. 5-9.

4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» // Vidomosti Verhovnoyi Rady (VVR), 2017, № 38-39, st. 380. – [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>.

5. Kobernyk O. M. Proektna tehnologiya: mozhlyvosti zastosuvannya v osviti / O. M. Koberny`k. – [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/67>

89/2395/1/Kobernik%20O_%20proektna%20tehnologia.pdf.

6. Lytvyn A. Proektno-oriyentovani metody navchannya robitnykiv-budivelnykiv iz zastosuvanniam IKT / A. Lytvyn. / A. Lytvyn. – [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu: http://lib.iitta.gov.ua/4937/1/St_Lytvyn_Proek_oriyent_metody.pdf. – Nazva z ekranu.

7. Romanova G. Zastosuvannya proektnykh tehnologij i formuvanni osobystisno-rozvyvalnogo seredovyshha PTNZ / G. Romanova // Naukovyj visnyk Instytutu profesijno-technichnoyi osvity NAPN Ukrainy. Profesijna pedagogika: zb. nauk. pracz. – 2016. – Vyp. 11. – S. 54-62.

УДК 377: 68

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОСЛУГ

Ліна Короткова,

директор ДНЗ «Запорізьке вище професійне училище моди і стилю»,

кандидат педагогічних наук,

докторант Інституту ПТО НАПН України

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

зміст професійної освіти,
професійна компетентність,
сфера послуг,
державні освітні стандарти,
інтегровані професії

Реферат

У статті розглянуто проблеми розвитку професійної освіти в Україні, зумовлені зміною системи економічних відносин, істотним оновленням виробничого обладнання та появою нових тенденцій, пов'язаних з переходом до постіндустріального суспільства.

Проаналізовано нормативно-правові документи стосовно забезпечення якісного змісту професійної освіти в Україні, наголошено на необхідності його постійного оновлення з урахуванням потреб підприємств-замовників кадрів. Здійснено теоретичний аналіз численних педагогічних джерел щодо передумов та особливостей оновлення змісту професійно-технічної освіти, акцентовано увагу на важливості формування природних якостей, соціальних та творчих рис особистості. Визначено, що важливим нормативним підґрунтям формування змісту професійної освіти є державні стандарти професійно-технічної освіти (далі – ДСПТО), процес створення яких розпочався з 2006 року. Зосереджено увагу на тому, що ці стандарти були зорієнтовані на традиційну систему професійної освіти, здійснено комплексне дослідження їхньої суті та структури.

На прикладі професії «Кравець» представлено результати аналізу оновлених державних стандартів професійно-технічної освіти, розроблених із урахуванням модульно-компетентнісного підходу. Основною перевагою цих стандартів визначено право навчальним закладам, за погодженням із підприємствами-замовниками робітничих кадрів, самостійно розробляти робочі навчальні програми з погодинним розподілом предметів. Зроблено висновок, що ДСПТО швейного напрямку, розроблений у 2016 року, виявився найбільш якісним, оскільки забезпечує спрямованість навчальних модулів на досягнення кінцевих практичних результатів. Розглянуто питання укрупнення професій шляхом інтеграції змісту професійної освіти, наведено приклади робочих навчальних програм із декількох затребуваних на ринку праці суміжних професій. Виявлено, що професійна підготовка за такими професіями підвищує мобільність кваліфікованих кадрів і конкурентоспроможність підприємств.

Постановка проблеми. Становлення інноваційно орієнтованої економіки в Україні детермінує кардинальні зміни в соціально-економічній життєдіяльності суспільства, що зумовлює підвищення вимог до рівня і якості освіти, в тому числі й професійної, яка нині виокремлюється як важливий чинник сталого розвитку української спільноти, конкурентоспроможності й національної безпеки країни. Глибинні якісні зміни у функціонуванні соціальних систем держави загострили невирішені питання та проблеми професійної освіти, такі як: дисбаланс на ринках праці та освітніх послуг; дефіцит кваліфікованих фахівців; відсутність налагодженої системи партнерських відносин між системою професійної освіти та виробництвом, державними і місцевими органами влади, науковцями; невідповідність

навчально-матеріальної бази закладів професійної освіти сучасним технологіям виробництва; недостатнє державне фінансування освітніх програм.

Суттєве оновлення виробничого обладнання, технологічна реструктуризація підприємств, переорієнтація діючого виробництва на конкурентоспроможні види продукції привели до появи нових і зникнення застарілих професій та видів робіт, розмивання меж між сферами професійної діяльності; відбулися радикальні зміни у змісті майже всіх професій, зокрема сфери послуг. Окрім того, суспільство переорієнтувалося на розвиток індивідуально-професійних, особистісно-етичних, соціально-культурних та інших значущих для сьогодення якостей особистості, у зв'язку з чим традиційний зміст професійної освіти не

відповідає сучасним вимогам як роботодавців, так і майбутніх фахівців.

Метою статті є визначення закономірностей, шляхів та методів формування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг у професійних навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз нормативно-правового забезпечення професійної освіти в Україні свідчить про постійну увагу з боку держави до питань удосконалення змісту професійної освіти. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року визначено в якості основного завдання для формування якісного змісту професійної освіти – розроблення і впровадження державних стандартів професійно-технічної освіти з професій широких кваліфікацій та оновлення оптимального переліку професій з підготовки кваліфікованих робітників [7]. У розпорядженні Кабінету Міністрів України «Про затвердження середньострокового плану пріоритетних дій Уряду до 2020 року та плану пріоритетних дій Уряду на 2017 рік» від 3 квітня 2017 р. № 275-р наголошується на необхідності постійного оновлення змісту професійно-технічної освіти (далі – ПТО) з урахуванням потреб підприємств-замовників кадрів [6]. У новому Законі України «Про освіту» зазначено, що основою для розробки освітньої програми є стандарт освіти відповідного рівня (за наявності) [3]. Чинний Закон України «Про професійно-технічну освіту» визначає, що зміст ПТО зумовлюється суспільними вимогами до рівня кваліфікації робітничих кадрів і визначається ДСПТО з кожної професії для підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах (далі – ПТНЗ), зазначених у Державному переліку професій.

Зміст освіти у наукових колах досліджується тривалий час, відомо чимало спроб зробити його ефективним і орієнтованим на перспективи розвитку суспільства. Відомі науковці І. Лернер, М. Скаткин, В. Ледньов, Б. Бім-Бад, А. Петровський акцентують увагу на формуванні змісту освіти, спрямованому на розвиток цілісної особистості: її природних якостей, соціальних властивостей та властивостей суб'єкта культури. Вимоги, фактори, критерії відбору змісту освіти пропонуються Ю. Бабанським, Н. Волковою,

В. Вороновим, Н. Мойсеюк, Н. Нікітіною, М. Петуховим тощо. У працях С. Батишева, Б. Гершунського, С. Гончаренко, І. Зязюна, М. Кравцова, Н. Ничкало та інших розроблено наукові засади формування змісту професійної освіти.

В. Кремень вважає, що зміст навчання потребує змін, для чого необхідно відпрацювати механізм його систематичного оновлення відповідно до розвитку науки й техніки. На думку вченого, зміст має відображати все багатство раціональних знань, зокрема в духовній сфері [4, с. 384-385]. С. Гончаренко наголошував, що на зміни структури теоретичної складової змісту освіти впливають об'єктивні чинники (потреби суспільства, розвиток науки й техніки, що супроводжуються появою нових ідей і теорій, докорінними змінами у техніці і технологіях) та суб'єктивні (державна політика і методологічні позиції вчених) [2, с. 137]. Вітчизняний науковець В. Андрущенко акцентує увагу на тому, що професійна освіта потребує радикального оновлення та поповнення змісту навчального процесу підготовки фахівців новими стандартами, сучасними технологіями, новітніми уявленнями про світ і місце людини в ньому [1, с. 10].

Останнім часом змінюються акценти в цілях навчання, збільшується питома вага тих компонентів змісту освіти, що забезпечують формування природних якостей, соціальних та творчих рис особистості, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності. Реалізація цих компонентів має стати об'єктом інноваційних форм, методів і технологій навчання, цілеспрямованої самостійної діяльності учнів. У навчальних планах підготовки майбутніх фахівців сфери послуг не можна здійснювати простий розподіл навчальних предметів, цикли підготовки та порядок їх вивчення необхідно формувати для забезпечення належної якості професійної освіти відповідно до потреб ринку праці та суспільства. Отже, проблема відбору змісту освіти є однією з найважливіших у педагогічній науці й тому потребує детального вивчення.

Виклад основного матеріалу. Динамізм сучасного життя не дозволяє розглядати зміст професійної освіти як щось незмінне, оскільки з прискоренням науково-технічного прогресу та впровадженням нових

технологій виникає необхідність у регулярному перегляді та оновленні змістовної частини професійної освіти, визначенні найбільш ефективних критеріїв її вибору. У зв'язку з посиленням інтеграційних процесів до єдиного європейського освітнього простору підвищується роль раціонального вибору змісту професійної освіти.

Важливим нормативним підґрунтям формування змісту професійної освіти є ДСПТО, які встановлюють державні вимоги до змісту професійної підготовки учнів (слухачів), рівня професійної кваліфікації випускників ПТНЗ, основних обов'язкових засобів навчання та освітнього рівня вступників до зазначених закладів.

Процес створення вітчизняних ДСПТО, зокрема для сфери послуг, розпочався з 2006 року на підставі постанови Кабінету Міністрів України від 17 серпня 2002 № 1135 «Про затвердження державного стандарту професійно-технічної освіти» та відповідних наказів Міністерства освіти і науки України, погоджених із Міністерством праці і соціальної політики України. Розроблені ДСПТО містили освітньо-кваліфікаційну характеристику (далі – ОКХ) випускника професійно-технічного навчального закладу; типовий навчальний план підготовки кваліфікованих робітників; типові навчальні програми з навчальних предметів, виробничого навчання і виробничої практики, передбачені типовим навчальним планом; систему контролю знань, умінь і навичок учнів (слухачів) та критерії кваліфікаційної атестації випускників; перелік основних обов'язкових засобів навчання, та були зорієнтовані на традиційну систему професійної освіти. Як було доведено практикою, перелік завдань, обов'язків, знань, зазначених у кваліфікаційних характеристиках, та їх розподіл за рівнями кваліфікації за змістом не відповідали міжнародним стандартам компетентності фахівців та функціям, які вони повинні виконувати.

Вище зазначені ДСПТО з професій сфери послуг проіснували 6 років, але у зв'язку з актуалізацією модульного підходу до змісту професійної освіти та необхідністю їхнього узгодження з потребами ринку праці у 2013 році 13 освітніх стандартів цієї галузі були переглянуті. Наприклад, було оновлено

ДСПТО з професії «Кравець», який мав свої переваги, деякі недоліки та невідповідності.

При формуванні змісту ОКХ, типових планів і програм було використано прогресивний модульний підхід, що забезпечує системність, послідовність та логічну організацію змісту навчального матеріалу; програми навчання за 2-им і 3-ім розрядами трансформовано в базовий блок та навчальні модулі з підготовки кравця 2-3-го розрядів, що відповідає кадровим вимогам швейних підприємств; зміст професійної підготовки з професії «Кравець» істотно оновлено відповідно до сучасного асортименту затребуваного населенням одягу та технологічного забезпечення підприємств-замовників кадрів.

Незважаючи на вище наведені позитивні характеристики ДСПТО 2013 року, варто наголосити на деяких його недоліках: необґрунтованому вилученні з програми предмета «Технологія виготовлення одягу» та виробничого навчання тем, пов'язаних з пошиттям натільної білизни та блуз (2-3 розряди), демісезонних пальт та напівпальт (4 розряд); обмеженням можливості навчального закладу щодо розподілу навчального часу за навчальними модулями з усіх предметів; обмеженням права навчального закладу щодо самостійного визначення загального обсягу навчального часу з предметів та виробничого навчання, розподілу його на модульні одиниці. Окремо потрібно підкреслити, що нові ДСПТО було розроблено на основі нормативних документів, діючих у сфері праці, які за своєю структурою і змістом на момент розроблення освітнього стандарту не відповідали сучасним світовим тенденціям професійної стандартизації й несприятливо повною мірою визначали можливості професійної компетентності для випускників ПТНЗ.

Зазначені недоліки у переважній більшості враховано у ДСПТО з професій швейного напрямку, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України від 30 вересня 2016 р. № 1176, що ґрунтуються на модульно-компетентнісному підході до формування змісту професійної освіти, передбачають формування професійних та загальних компетентностей, без яких особистість не може успішно адаптуватися й самореалізуватися у професійній діяльності.

Аналіз ДСПТО з професії «Кравець» 2016 року довів, що ОКХ значно розширено за рахунок включення кваліфікаційної характеристики професії, порівняльної таблиці завдань та обов'язків кваліфікаційної характеристики, професійних профільних компетентностей, сфери професійного використання випускника. Об'єктами ДСПТО визначено результати навчання учнів, слухачів ПТНЗ, систему формування компетентностей та критерії оцінювання навчальних результатів.

Новий ДСПТО, як і попередній, містить базовий навчальний блок та типові навчальні плани з кожного рівня кваліфікації, структуровані за навчальними модулями. Разом із тим, змістове наповнення структурних елементів документу відрізняється від попереднього освітнього стандарту й містить нові структурні одиниці: зведений типовий навчальний план підготовки кваліфікованих робітників, типову програму базового навчального блоку (розділ «Зміст професійних базових компетентностей»), загальний перелік навчальних модулів та професійних профільних компетентностей за розрядами; типові програми підготовки кваліфікованих робітників із кожного рівня кваліфікації (розділ «Зміст професійних профільних компетентностей»).

Суттєвою перевагою цих ДСПТО є те, що на основі визначеного обсягу навчального часу для загальнопрофесійної, професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки право розроблення робочих навчальних програм із погодинним розподілом предметів було надано навчальним закладам за погодженням із підприємствами-замовниками робітничих кадрів. У новому документі сформульовано також загальні компетентності, відповідно до яких учень має набути вмінь із розвитку соціально-психологічних якостей, необхідних для ефективної соціалізації, працевлаштування, роботи в колективі, самостійного прийняття рішень, адаптації до нових умов праці й життя тощо.

Важливою частиною дослідження нового та попередньо діючого освітніх стандартів із професії «Кравець» є порівняльний аналіз термінів навчання, який виявив, що загальний фонд навчального часу, зазначений у Типовому плані ДСПТО

2016 року, було збільшено порівняно з попереднім освітнім стандартом на 137 годин, у тому числі, за рахунок збільшення обсягу часу професійно-теоретичної підготовки кравця 2-3-го розрядів – на 85 годин та професійно-практичної – на 51 годину, що пояснюється розширенням кількості професійних профільних компетентностей.

Разом з тим, у ДСПТО нового зразка є деякі неузгодженості, такі, як: використання застарілої кваліфікаційної характеристики професії «Кравець», що призвело в деяких випадках до формування неактуальних на сьогодні професійних компетентностей; протиріччя між чинною 12-ти бальною системою оцінювання знань і вмінь учнів та новими критеріями оцінки набутих компетентностей за результатами державної кваліфікаційної атестації «знає – не знає», «вміє – не вміє»; наведені загальні компетентності є єдиними для всіх кваліфікацій професії, хоча логіка побудови змісту освітнього процесу, яка відповідає принципу «від простого – до складного», мала б передбачати диференційованість у визначенні цих компетентностей за рівнями кваліфікації.

Отже, проведений аналіз дав можливість визначити, що з трьох ДСПТО швейного напрямку найбільш якісним виявився останній освітній стандарт 2016 року, який забезпечує спрямованість навчальних модулів на досягнення кінцевих практичних результатів – сформованість здатностей випускника здійснювати професійну діяльність згідно з державними вимогами. Зазначені недоліки потребують у подальшому усунення, а ДСПТО – доопрацювання.

З огляду на сучасні реалії розвитку сфери послуг (спад масового виробництва, падіння попиту на некваліфіковану працю, впровадження автоматизованих систем управління виробництвом тощо) стала нагальною потреба ринку праці в нових престижних інтегрованих професіях.

Укрупнення професій реалізується шляхом інтеграції змісту професійної освіти, яка відображається в інтегрованих робочих навчальних планах і програмах, що розробляються ПТНЗ на основі типових планів та програм відповідних ДСПТО. Прикладом інтеграції змісту професійної освіти сфери послуг є робочі навчальні

програми з декількох, затребуваних на ринку праці, суміжних професій, таких, як: «Кравець. Закрійник. Оформлювач вітрин, приміщень та будівель», «Адміністратор, касир (на підприємстві, в установі, організації), перукар (перукар-модельєр)»; «Перукар (перукар-модельєр), манікюрник, педикюрник, касир (на підприємстві, в установі, організації) та ін. Саме підготовка за такими інтегрованими професіями підвищує ефективність використання людських ресурсів, мобільність кваліфікованих кадрів і конкурентоспроможність підприємств.

Висновок. Практика навчання за укрупненими професіями доводить, що

перехід ПТНЗ на підготовку багатопланового працівника дає позитивні результати та сприяє оптимізації й модернізації змісту навчання, раціональному використанню навчального часу при освоєнні інтегрованої професії; розширенню й поглибленню рівня знань, умінь, навичок і компетентностей учнів; посиленню їхньої зацікавленості у навчанні й отриманні затребуваних на ринку праці кваліфікацій, усвідомленні ними можливості у майбутньому будувати професійну кар'єру на базі декількох сучасних професій; економії коштів, спрямованих на професійну освіту.

Література

1. Андрущенко В. П. Вища освіта в контексті глобалізації / В. П. Андрущенко // Актуальні філософські та культурологічні проблеми сучасності : зб. наук. праць. – 2002. – Вип. 9. – С. 3-13.

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко – К. :Либідь, 1997. – 272 с.

3. Закон України «Про освіту». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

4. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. [2 е вид.]. – К. : Т во «Знання» України, 2010. – 520 с.

5. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного переліку професій з підготовки

кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1117-2007-p>.

6. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження середньострокового плану пріоритетних дій Уряду до 2020 року та плану пріоритетних дій Уряду на 2017 рік». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/275-2017-%D1%80>

7. Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

Реферат

Содержание профессионального образования будущих специалистов сферы услуг

Ліна Короткова,

*директор ГУЗ «Запорозьское высшее профессиональное училище моды и стиля»,
кандидат педагогических наук,
докторант Института профессионального образования НАПН Украины*

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

содержание профессионального образования, профессиональная компетентность, сфера услуг, государственные образовательные стандарты, интегрированные профессии

В статье рассмотрены проблемы развития профессионального образования в Украине, обусловленные изменением системы экономических отношений, существенным обновлением производственного оборудования и появлением новых тенденций, связанных с переходом к постиндустриальному обществу. Проанализированы нормативно-правовые документы по обеспечению качественного содержания профессионального образования в Украине, отмечена необходимость его постоянного обновления с учетом потребностей предприятий-заказчиков кадров. Осуществлен теоретический анализ многочисленных педагогических источников по формированию предпосылок и особенностей обновления содержания профессионально-технического образования, акцентировано внимание на важности развития природных качеств, социальных и творческих черт личности. Определено, что важным нормативным основанием формирования содержания профессионального образования являются государственные стандарты профессионального образования, процесс создания которых начался с 2006 года. Сосредоточено внимание на том, что эти стандарты были ориентированы на традиционную систему профессионального образования, осуществлено комплексное исследование их сущности и структуры.

На примере профессии «Портной» представлены результаты анализа обновленных государственных стандартов профессионально-технического образования, разработанных с учетом модульно-компетентного подхода. Основным преимуществом этих образовательных стандартов стала возможность учебным заведениям, по согласованию с предприятиями-заказчиками рабочих кадров, самостоятельно разрабатывать рабочие учебные программы с почасовым распределением предметов. Сделан вывод, что ДСПТО швейного направления, разработанный в 2016 году является наиболее качественным, потому что обеспечивает направленность учебных модулей на достижение конечных практических результатов. Рассмотрены вопросы укрупнения профессий путем интеграции содержания профессионального образования, приведены примеры рабочих учебных программ некоторых, востребованных на рынке труда, смежных профессий. Сделан вывод, что профессиональная подготовка по таким профессиям повышает мобильность квалифицированных кадров и конкурентоспособность предприятий.

Abstract

Content of professional education of future service sector specialists

Lina Korotkova,

*Director Zaporizhzhya higher vocational school of fashion and style,
Ph.D. in Pedagogical Sciences,
doctoral student Institute of Vocational Education NAPS of Ukraine*

KEY WORDS:

content of vocational education, professional competence, service sector, state educational standards, integrated professions

The article is devoted to problems of VET development in Ukraine under conditions of economic relations system changes, the significant upgrading of industry equipment and the emergencing of new trends associated with the movement towards post-industrial society.

Legislation on VET content quality assurance is analysed and it is evident there is a great need on their permanent upgrading according to enterprises-customers' needs. Theoretical analyses of various pedagogical sources on forming preconditions and specific features of VET content upgrade, and the attention is

paid to the development of an individual's inborn, social and creative capacities. It is defined that state standards are a very important basis for VET content design and development. Their creation has been in place since 2006. Those standards were oriented on traditional VET system and their essence was studied in details.

The result of a state VET modular-competence standard's analysis is represented through the example of occupation "Tailor". Their main advantage is a possibility for a VET school to change its curriculum according to an employer's need taking into account time-management for subjects. It is concluded that state VET standard on sewing sector from 2016 is the the most qualitative as ensures the achievement of practice outcomes. The issues of extending occupations via VET content integration and the examples of some curriculum needed at labour market are represented. It is concluded that training the occupations of sewing sector increases qualified workers' mobility and enterprises' competitive performance.

References

1. Andrushchenko V. P. Vyshcha osvita v konteksti hlobalizatsiyi / V. P. Andrushchenko // Aktualni filosofski ta kulturolohichni problemy suchasnosti : zb. nauk. Prats. – 2002. – Vyp. 9. – S. 3-13.
 2. Honcharenko S. U. Ukrayinskyy pedahohichnyy slovnyk / S. U. Honcharenko. – K. : Lybid, 1997. – 272 s.
 3. Zakon Ukrayiny «Pro osvitu». – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
 4. Kremen V. H. Filosofiya lyudynotsentryzmu v osvitnomu prostori / V. H. Kremen. [2-e vyd.]. – K. : T-vo «Znannya» Ukrayiny, 2010. – 520 s.
 5. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny «Pro zatverdzhennya Derzhavnoho pereliku profesiy z pidhotovky kvalifikovanykh robitnykiv u profesiyno-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh». – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu do dokum. : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1117-20>.
 6. Rozporyadzhennya Kabinetu Ministriv Ukrayiny «Pro zatverdzhennya serednostrokovoho planu priorytetnykh diy Uryadu do 2020 roku ta planu priorytetnykh diy Uryadu na 2017 rik». – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/275-2017-%D1%80>
 7. Ukaz Prezydenta Ukrayiny «Pro Natsionalnu stratehiyu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku». – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
-

УДК 337/378.3:640.43-057.160:005.336.2-027.561

СУЧАСНА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАЙСТРІВ РЕСТОРАННОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ

Андрій Козак,

аспірант Інституту професійно-технічної освіти

НАПН України

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

компетентнісний
підхід, професійна
компетентність,
ключові
компетентності,
підприємницька
компетентність,
майбутні майстри
ресторанного
обслуговування,
заклади професійної
освіти, ресторанне
господарство

Реферат

У статті обґрунтовано актуальність підготовки кваліфікованих робітників у закладах професійної освіти з метою досягнення балансу між вимогами галузі ресторанного господарства та якістю освітніх послуг. З'ясовано, що раціональне використання наукового і практико-орієнтованого потенціалу компетентнісного підходу до підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування робить можливим здійснення змін у змісті професійної освіти, в організації та методичному забезпеченні навчально-виробничого процесу та оцінюванні навчальних досягнень учнівської молоді. Проаналізовано наукові праці дослідників проблем компетентнісної парадигми професійної освіти.

Обґрунтовано категорії компетентнісного підходу: «професійна компетентність», «ключові компетентності», «підприємницька компетентність» та ін. Розкрито зміст поняття «професійна компетентність майбутніх майстрів ресторанного обслуговування», що ґрунтується на конкретизації знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей, необхідних для здійснення професійної діяльності в ресторанній індустрії. Проаналізовано процес формування професійної компетентності майбутніх майстрів ресторанного обслуговування, згідно з яким відбувається становлення особистості в соціальному та професійному середовищах. З метою досягнення позитивної динаміки в рівнях сформованості професійної компетентності майбутніх майстрів ресторанного обслуговування визначено компоненти досліджуваного явища, якими є: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-пізнавальний, особистісно-професійний та діяльнісно-рефлексивний. Цілеспрямований розвиток цих компонентів в освітньому процесі забезпечить кваліфікованим робітникам успішну соціалізацію та ефективне виконання ними професійних функцій у сфері ресторанного господарства.

Постановка проблеми. Розвиток торговельно-економічних відносин України з країнами Європейського Союзу та іншими державами світу (відповідно до положень угоди України з Європейською асоціацією вільної торгівлі) передбачає режим вільної торгівлі товарами та послугами на світових ринках, що й зумовлює активне створення інноваційних підприємств, виникнення нових форм організації праці, оновлення інфраструктури сфери послуг тощо. У цьому контексті актуалізуються системні зміни в галузі ресторанного господарства, спричинені різновекторними інвестиціями у розвиток сфери послуг і потребою «експортування» якісних послуг у міжнародний простір з метою забезпечення соціально-економічної конкурентоспроможності держави.

За таких обставин економічні чинники прогресивного поступу ресторанної індустрії сигналізують про необхідність модернізації процесу професійної підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування з

орієнтацією на формування у них компетентностей, реалізація яких у перспективі забезпечить і самозростання особистості, і підвищення економічних показників ресторанного господарства. Йдеться про раціональне використання наукового й практико-орієнтованого потенціалу компетентнісного підходу до підготовки майбутніх майстрів ресторанного обслуговування з метою досягнення ефективних змін у змісті освіти, організації та методичному забезпеченні процесів навчання, оцінюванні результатів навчання, інституційному устрою, управлінні системами кваліфікацій та професійного розвитку» [7].

Викладено підходи до забезпечення якості освітніх послуг у закладах професійної освіти, що дають змогу майбутнім кваліфікованим робітникам у майбутньому результативно працювати на виробництві, взаємодіяти в команді, діяти в нестандартних ситуаціях, приймати відповідальні рішення, володіти навичками самоменеджменту,

підприємливістю, діловою та міжкультурною комунікативністю; уміннями свідомо й творчо визначати траєкторію власної діяльності та забезпечувати особисту мобільність, конкурентоздатність на вітчизняному й міжнародному ринках праці тощо.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У площині реалізації компетентнісної парадигми в освітніх системах і досі існують актуальні проблеми, вирішення яких окреслено в працях С. Гончаренка, Е. Зеєра, І. Зимньої, І. Зязюна, В. Лугового, П. Лузана, Н. Ничкало, Л. Пуховської, В. Радкевич, Дж. Равена, В. Ягупова та ін. Розв'язання теоретико-методологічних завдань щодо формування професійної компетентності фахівців різних галузей знаходимо в наукових дослідженнях В. Адольфа, Т. Браже, А. Маркової, А. Хуторського та ін. Серед дисертаційних досліджень, присвячених пошуку оптимальних шляхів удосконалення професійної підготовки з метою формування окремих видів компетентностей фахівців сфери послуг, цінними є праці: С. Кравець, М. Лобура, В. Лозовецької, І. Щоголевої, І. Матійків, М. Пальчук та ін.

Теоретичне і практичне значення внеску вчених у розвиток системи професійної освіти є беззаперечним. Водночас, зумовлюється необхідність наукового вирішення проблем формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників, які опановують інтегровану професію «Майстер ресторанного обслуговування» в закладах професійної освіти.

Мета статті – обґрунтувати суть та визначити компоненти професійної компетентності майбутніх майстрів ресторанного обслуговування.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до статті 15 Закону України «Про освіту» (2017), метою професійної (професійно-технічної) освіти є формування і розвиток професійних компетентностей особи, необхідних для професійної діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпечення її конкурентоздатності на ринку праці та мобільності й перспектив кар'єрного зростання впродовж життя [2].

Спрямовуючи пошук дослідження на уточнення суті поняття «професійна компетентність майбутніх майстрів

ресторанного обслуговування», варто орієнтуватися на аналіз ключового терміна – «компетентність», розширюючи його значення специфікою професійної діяльності майбутніх кваліфікованих робітників. У Законі України «Про освіту» саме поняття «компетентність» тлумачиться як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [2].

У цьому контексті найбільш тісні взаємозв'язки між компетентністю і майбутньою професійною діяльністю представлені в матеріалах Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)), де компетентність характеризується як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу, саме поняття «компетентність» містить набір знань, умінь і навичок, які дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що сприяють її наближенню до певних стандартів у галузі професії чи виді діяльності [6, с. 1].

Формування професійної компетентності майбутніх майстрів ресторанного обслуговування здійснюється в закладах професійної освіти відповідно до Державного стандарту професійно-технічної освіти (далі – ДСПТО) з професії «Майстер ресторанного обслуговування» (2013), що базується на змісті кваліфікаційної характеристики професії «Майстер ресторанного обслуговування» (2008), досягненнях науки і техніки, впровадженні сучасних технологічних процесів, передових методах праці, з урахуванням особливостей галузі, потреб роботодавців і містить вимоги до рівня знань, умінь та навичок (професійних і ключових компетентностей), що відповідають сучасним технологіям виробництва та сфери послуг.

Виконуючи функції офіціанта, бармена/буфетника, адміністратора залу (метродотеля), що інтегровані у змісті ДСПТО з професії «Майстер ресторанного обслуговування», є значно ширшими, аніж

просто комплекс знань, тому власне у процесі професійної підготовки у закладах професійної освіти кваліфікаційні вимоги («повинен знати», «повинен уміти») мають відображатись категоріями професійних і ключових компетентностей, які мають опанувати суб'єкти навчання.

Сучасні вимоги роботодавців до підготовки випускників закладів професійної освіти формуються, на думку С. Кравець, не стільки у форматі «знань», скільки в термінах способів діяльності – «уміння», «здатність», «готовність». Йдеться про особливі результати навчання, згідно з якими знання виступають необхідними, однак недостатніми умовами досягнення якості професійної освіти: «професійні компетентності» та її складові – ключові компетентності [1, с. 17].

Враховуючи визначальну функцію майстра ресторанного обслуговування у професійній діяльності, що полягає в забезпеченні чіткого та ввічливого обслуговування відвідувачів закладів ресторанної індустрії, ми погоджуємося з В. Ягуповим, що професійні компетентності формуються на основі та за допомогою ключових компетентностей, які, з одного боку, забезпечують їх успішне формування, а з другого – лежать в основі професійної компетентності та забезпечують їхню реалізацію [4, с. 17].

На основі аналізу базових понять, що стосуються теми дослідження, безперечно, розуміємо, що професійна компетентність майбутніх майстрів ресторанного обслуговування за своєю суттю відображає знання, уміння й навички, що відповідають вимогам стандарту з професії, а також здатність майбутніх кваліфікованих робітників проявляти їх у виробничій діяльності на основі повного використання потенціалу ключових компетентностей. Значення останніх у структурі професійної компетентності майбутніх майстрів ресторанного обслуговування вбачаємо в розширенні «моделі освітніх ключових компетенцій» професійно важливими якостями, які забезпечать майбутнім кваліфікованим робітникам у межах обраної професії: професійну мобільність, гнучкість, автономність; професійну комунікативність і здатність працювати в команді;

відповідальність, адекватність, витривалість, готовність знаходити правильні рішення в нестандартних ситуаціях; цілеспрямованість, уміння вчитися й самоудосконалюватися упродовж усієї професійної діяльності тощо.

У цьому контексті науковий інтерес становлять, на думку, В. Радкевич результати опитування роботодавців щодо найбільш затребуваних трудових навичок, якими мають володіти працівники, це зокрема: володіння суміжними професіями (60%); знання основ економіки (48%), основ менеджменту (42%), володіння комп'ютером (26%). Серед найбільш дефіцитних якостей, притаманних сучасним кваліфікованим робітникам, є управлінські й комунікативні навички, уміння розв'язання виробничих проблем, роботи в команді, професійні навички, пов'язані з безпекою праці, забезпечення ефективного використання енергоресурсів тощо [3]. На основі зазначених даних очевидно постає потреба в розширенні професійної компетентності майбутніх майстрів ресторанного обслуговування підприємницькою компетентністю, що визначена експертами Європейської комісії (в рамках реалізації програми «Новий план дій для Європи щодо вмінь: працюємо разом для посилення людського капіталу, працездатності та конкурентоспроможності») як наскрізна компетентність, яку громадяни можуть застосовувати у всіх сферах життя, починаючи з піклування про власний розвиток, до активної участі в житті суспільства, входження (повторного входження) на ринок праці в ролі працівника або самозайнятої особи, а також до заснування власної справи, створення культурної, соціальної чи економічної цінності. Рамка підприємницької компетентності (EntreComp), представлена європейською комісією, структурована трьома сферами: «Ідеї та можливості», «Ресурси» і «Трансформація в дії», які містять, на нашу думку, важливі й конче необхідні компетентності, набуття яких у процесі професійної підготовки кваліфікованими робітниками приведе до досягнення консенсусу між якістю освітніх послуг і вимогами ринку праці. До переліку таких компетентностей належать: виявлення можливостей, креативність, бачення,

оцінювання ідей, етичне та обґрунтоване мислення, самосвідомість і самоефективність, мотивація й наполегливість, мобілізація ресурсів, фінансова та економічна грамотність, мобілізація інших осіб, ініціативність, планування та управління, додання бар'єрів, пов'язаних з неоднозначністю, невизначеністю та ризиками, співпраця з іншими особами, навчання через досвід [5].

Різномасштабність наукових розвідок щодо суті й компонентної структури професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників в основному зводиться до окреслення конкретних знань, умінь і навичок, особистісних якостей, які формуються в освітньому процесі професійного навчального закладу через здійснення педагогічної взаємодії між педагогами та учнями, спрямованої на розвиток, навчання та виховання особистості. Під впливом соціальних, психологічних, педагогічних та інших чинників процес формування будь-якої якості чи властивості передбачає становлення людини через зміни в самосвідомості, у когнітивній, емоційній, потребнісно-мотиваційній, соціально-психологічній сферах особистості, які відображаються результатами діяльності та моделями поведінки в соціальному середовищі.

Таким чином, першочергово в структурі професійної компетентності визначаємо ціннісно-мотиваційний компонент, що розкриває внутрішні потреби особистості, її мотиви, ціннісні орієнтації, ставлення й оцінки до власного досвіду, оточення й перспектив професійного вибору. Ціннісно-мотиваційний компонент в опануванні професією «Майстер ресторанного обслуговування» змістово передбачає: розвиток професійних інтересів через зацікавленість професією, ресторанною індустрією, способами організації та техніками обслуговування, інноваційними технологіями та нововведеннями в наданні якісних послуг тощо; задоволення професійних потреб в отриманні роботи за фахом, професійному зростанні як суб'єкта професійної діяльності, в результативності творчої діяльності тощо; формування стійких професійних мотивів (усвідомлення потреби діяльності в якості майстра ресторанного

обслуговування, задоволення інтелектуальних, професійних і особистісних потреб); орієнтацію життєвих цінностей на досягнення акмеологічних цілей щодо реалізації й досягнення успіху в професійній діяльності; забезпечує професійне, позитивне ставлення до майбутньої професії.

Опорними категоріями суті самого поняття «професійна компетентність» є знання, уміння та навички, визначені кваліфікаційними вимогами до професії, що забезпечують здатність особи ефективно функціонувати в професійному середовищі. Однак професійне середовище є динамічним відносно інноваційних змін у ресторанному господарстві. Відтак, актуалізується потреба в усвідомленні індивідом безперервності в пізнавальній самоосвітній діяльності щодо вивчення нового в галузі. Саме тому в структурі професійної компетентності чільне місце належить когнітивно-пізнавальному компоненту, що передбачає володіння майбутніми майстрами ресторанного обслуговування комплексом загальнопрофесійних, професійно-теоретичних знань та професійно-практичних умінь, продуктивна реалізація яких у дієвості сприятиме всебічному розкриттю професійного потенціалу особистості і поступовому просуванню до власних вершин досконалості у професійній діяльності впродовж життя.

Поряд із знаннями, уміннями та навичками, в суті поняття «компетентність» не менш важливою є така змістоутворююча категорія, як «особисті якості», до яких ми відносимо попередньо обґрунтовані ключові компетентності. Зважаючи на те, що ступінь вираження ключових компетентностей у професійній діяльності залежить від індивідуально-психологічних задатків та станів особистості, є тісно пов'язаною з природою психіки людини та модифікується відносно впливів соціокультурного та професійного середовища, ми окреслюємо в структурі професійної компетентності особистісно-професійний компонент, зважаючи його змістові характеристики до обов'язкових ключових компетентностей майбутніх майстрів ресторанного обслуговування: комунікативна, підприємницька, економічна, соціальна, психологічна.

Характер майбутньої професійної діяльності вбачається в її результатах, у моделях поведінки, стилях спілкування, визначається місцем і роллю особистості в професійній діяльності й повсякденному житті. Професійна діяльність майбутніх майстрів ресторанного обслуговування прослідковується на етапах освітнього процесу, зокрема в ході організації та контролю професійно-практичної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників через форми виробничого навчання та види виробничої практики. Важливим на цьому етапі є набуття учнями первинного професійного досвіду, що відображає рівень оволодіння професією на певному етапі формування професійної компетентності; вміння прислухатися до думки інших осіб, комунікабельність, відповідальність тощо. Результати діяльності (позитивні чи негативні) спонукають до переосмислення особистісного й професійного досвіду, формуючи певне ставлення до себе як до майбутнього професіонала, що веде за собою самоаналіз, готовність до роботи над собою. Вважаємо, що в структурі професійної компетентності майбутніх майстрів ресторанного обслуговування доцільно виокремити діяльнісно-рефлексивний компонент, що передбачає здатність до

рефлексії, самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних станів та сприяє усвідомленню учнями необхідності вивчення власних індивідуальних особливостей з метою подальшого саморозвитку.

Висновок. Узагальнення результатів аналізу системоутворювальних понять компетентнісного підходу дає змогу констатувати, що професійна компетентність майбутніх майстрів ресторанного обслуговування є динамічною категорією, що проявляється як здатність особистості здійснювати навчально-виробничу діяльність у процесі навчання в закладах професійної освіти та за умов позитивного подальшого розвитку ціннісно-мотиваційного, когнітивно-пізнавального, особистісно-професійного й діяльнісно-рефлексивного компонентів забезпечує кваліфікованим робітникам успішну соціалізацію та ефективне виконання ними професійних функцій у сфері ресторанного господарства.

Перспективи подальшого наукового пошуку пов'язуємо з визначенням найбільш оптимальних педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх майстрів ресторанного обслуговування у навчальних закладах професійної (професійно-технічної) освіти.

Література

1. Кравець С. Г. Формування ключових компетентностей майбутніх фахівців ресторанного сервісу у вищих професійних училищах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кравець Світлана Григорівна. – К., 2014. – 230 с.

2. Про освіту: Закон України від 05 вер. 2017 р. № 2145-VIII // Законодавство України / ВР України : [офіц. веб-портал]. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>

3. Радкевич В. О. Якість професійної освіти і навчання в умовах розвитку національної економіки: інтердисциплінарний підхід / В. О. Радкевич. – [Електронний

ресурс] – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/2593/>

4. Ягупов В. В. Ключові компетентності: поняття, сутність, зміст, класифікація та вимоги до випускників професійно-технічної освіти / В. В. Ягупов // Наук. вісник Ін-ту проф.-тех. освіти НАПН України. – 2012. – № 4. – С. 12-19.

5. Bacigalupo M. EntreComp: The Entrepreneurship Co mpetence Framework / M. Bacigalupo, P. Kampylis, Y. Punie, G. VandenBrande. – Люксембург : Publication Office of the European Union., 2016. – EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884.

6. Spector J. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest.

Competence, Competencies and Certification / J. Spector, Michael-de la Teja, Ileana. – N. Y., 1996. – 123 p.

7. Wesselink R. Models and Principles for Designing Competence-based Curricula, Teaching, Learning and Assessment. In

M. Mulder (Ed.), Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education / R. Wesselink, H. Biemans, J. Gulikers, M. Mulder. – Bern : Springer International Publishing, 2017. – P. 533-554.

Реферат

Современная структура профессиональной компетентности будущих мастеров ресторанного обслуживания

Андрей Козак,

*аспирант Института профессионально-технического образования
НАПН Украины*

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

компетентностный
подход,
профессиональная
компетентность,
ключевые
компетентности,
предпринимательская
компетентность,
будущие мастера
ресторанного
обслуживания,
учреждения
профессионального
образования,
ресторанное хозяйство

В статье обоснована актуальность подготовки квалифицированных рабочих в учреждениях профессионального образования с целью достижения баланса между требованиями отрасли ресторанного хозяйства и качеством образовательных услуг. Установлено, что рациональное использование научного и практико-ориентированного потенциала компетентностного подхода к подготовке будущих мастеров ресторанного обслуживания делает возможным осуществление изменений в содержании профессионального образования, в организации и методическом обеспечении учебно-производственном процессе, в оценке учебных достижений учащейся молодежи. Проанализированы научные труды исследователей проблем компетентностной парадигмы профессионального образования.

Обосновано категории компетентностного подхода: «профессиональная компетентность», «ключевые компетентности», «предпринимательская компетентность» и др. Раскрыто содержание понятия «профессиональная компетентность будущих мастеров ресторанного обслуживания», основанная на конкретизации знаний, умений, навыков, профессионально важных качеств, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в ресторанной индустрии. Проанализирован процесс формирования профессиональной компетентности будущих мастеров ресторанного обслуживания, согласно которому становление личности происходит в социальной и профессиональной средах. Для достижения положительной динамики в уровнях сформированности профессиональной компетентности будущих мастеров ресторанного обслуживания определены компоненты исследуемого явления, которыми являются: ценностно-мотивационный, когнитивно-познавательный, личностно-профессиональный и деятельно-рефлексивный. Целенаправленное развитие этих компонентов в образовательном процессе обеспечит квалифицированным рабочим успешную социализацию и эффективное выполнение ими профессиональных функций в сфере ресторанного хозяйства.

Abstract

Current structure of professional competence of future specialists of restaurant services

Andryi Kozak,

*postgraduate student at the Institute of Vocational Education of
NAES of Ukraine*

KEY WORDS:

competence-based approach, professional competence, key competencies, entrepreneurial competence, future specialists of restaurant services, institutions of vocational education, restaurant industry

The article substantiates the relevance of the training of skilled workers in vocational education institutions in order to achieve a balance between the requirements of the restaurant industry and the quality of educational services. It is found out that the rational use of scientific and practical potential of a competence-based approach to the training of future specialists of restaurant services makes it possible to introduce changes in the content of vocational education, in organizing and providing methodological support to the educational process, and in the assessment of the academic achievements of students. The scientific findings in problems of competence-based paradigm of vocational education are analyzed.

The categories of competence-based approach are substantiated: "professional competence", "key competencies", "entrepreneurial competence" etc. The content of the concept "professional competence of future specialists of restaurant services" is grounded, which is based on the specification of the knowledge, skills, professionally important qualities, which are necessary for professional activity in the restaurant industry. The process of formation of professional competence of future specialists of restaurant service, which is characterized by the formation of the personality in social and professional environments, is analyzed. In order to achieve positive dynamics in the levels of the formation of professional competence of future specialists of restaurant services, the components of the investigated phenomenon are identified, which are: value-motivational, cognitive, personal-professional and activity-reflexive. The purposeful development of these components in the educational process will provide skilled workers with the successful socialization and effective performance of their professional functions in the restaurant industry.

References

1. Kravetz S. G. Formuvannya klyuchovykh kompetentnostej majbutnix faxivciv restorannogo servisu u vy`shhy`x profesijny`x uchy`ly`shhax : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Kravetz Svitlana Gry`gorivna. – K., 2014. – 230 s.
2. Pro osvitu: Zakon Ukrayiny vid 05 ver. 2017 r. № 2145-VIII // Zakonodavstvo Ukrayiny / VR Ukrayiny : [oficz. veb-portal]. – [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> .
3. Radkevych V. O. Yakist profesijnoyi osvity i navchannya v umovax rozvytku nacionalnoyi ekonomiky: interdyscyplinaryj pidxid / V. O. Radkevych. – [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://lib.iitta.gov.ua/2593/> .
4. Yagupov V. V. Klyuchovi kompetentnosti: ponyattya, sutnist, zmist, klasyfikaciya ta vymogy do vypusknivkiv profesijno-texnichnoyi osvity / V.V.Yagupov // Nauk. visnyk Intu prof.-tex. osvity NAPN Ukrayiny. – 2012. – № 4. – S. 12-19.
5. Bacigalupo M. EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework / M. Bacigalupo, P. Kampylis, Y. Punie, G. VandenBrande. – Lyuksemburg: Publication Office of the European Union., 2016. – EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884.
6. Spector J. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification / J. Spector, Michael-de la Teja, Ileana. – N. Y., 1996. – 123 p.
7. Wesselink R. Models and Principles for Designing Competence-based Curricula, Teaching, Learning and Assessment. In M. Mulder (Ed.), Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education / R. Wesselink, H. Biemans, J. Gulikers, M. Mulder. – Bern : Springer International Publishing, 2017. – P. 533-554.

УДК 377:334.723:005.336.2]:640.43

НОВІТНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ РЕСТОРАННОГО ГОСПОДАРСТВА

*Михайло Ткаченко,
викладач ДНЗ «Одеське вище
професійне училище торгівлі та харчових технологій»*

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

професійна освіта,
професійно-
технічні навчальні
заклади,
підприємницька
компетентність,
майбутні фахівці
ресторанного
господарства

Реферат

У статті розкрито актуальні підходи до формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства у професійно-технічних навчальних закладах, що зумовлюється геополітичними й соціально-економічними трансформаціями, визнанням пріоритету підприємництва на сучасному етапі становлення ринкової економіки, а також відповідними змінами в системі професійної освіти. У зв'язку з цим на ринку праці зростає інтерес до фахівців ресторанного господарства зі сформованою підприємницькою компетентністю, що є складним соціально-економічним й психолого-педагогічним динамічним явищем, яке забезпечує їхню конкурентоспроможність в умовах нестабільної ринкової економіки.

Обґрунтовано, що в професійно-технічних навчальних закладах означений феномен формується на основі цілісної підготовки майбутніх фахівців ресторанного господарства до професійно-виробничої та інноваційно-творчої підприємницької діяльності і передбачає набуття учнями ПТНЗ професійно значущих якостей до самоздійснення в умовах ринкової невизначеності, зокрема здатності до самозайнятості (відкриття власної справи), вміння аналізувати ринкові можливості підприємства й опанувати провідні економічні ролі, адекватно оцінюючи власні підприємницькі здібності й задатки. Відтак заактуалізовано необхідність постійного оновлення й удосконалення навчального процесу майбутніх фахівців ресторанного господарства шляхом використання інтерактивних методів та інноваційних підходів до процесу професійної освіти у ПТНЗ кулінарного профілю.

Представлено організацію педагогічного процесу викладання дисципліни «Підприємницька діяльність» у ДНЗ «Одеське вище професійне училище торгівлі та технологій харчування». Охарактеризовано новітні підходи, які використовують педагогічні працівники з метою залучення всіх учнів до процесу навчання, організації продуктивної взаємодії у розв'язанні ситуаційних питань підприємницької та професійної діяльності, що забезпечує формування життєвих і професійних навичок, сприяє ефективному опануванню навчального матеріалу. Доведено, що оновлення процесу навчання у ПТНЗ кулінарного профілю дозволяє не тільки сформувати в учнів теоретичні знання про традиції та новачі харчової промисловості, кухарської справи, сфери обслуговування відвідувачів закладів громадського харчування й практичні вміння з дисципліни, що розглядається, але й вдосконалити здібності до підприємництва: спостережливість; ініціативність, здатність ризикувати заради отримання вигоди, аналізувати діяльність партнера, прогнозувати його мотиви, цілі тощо.

Постановка проблеми. Геополітичні виклики сьогодення зумовлюють необхідність інноваційного розвитку національної економіки, що передбачає реалізацію людського капіталу шляхом задіювання інтелектуально-творчого потенціалу громадян Української держави. Глобалізаційні трансформації, пов'язані зі стихійністю ринку, суспільним визнанням соціально-економічних явищ підприємництва актуалізують увагу на підготовці фахівців зі сформованою підприємницькою компетентністю. Заклади професійної (професійно-технічної) освіти не можуть

залишатися осторонь модернізаційних змін, використання новачій. Особливої значущості набувають питання підготовки учнів до реалізації підприємницького потенціалу, що передбачає ефективне використання в економічному механізмі самостійної господарської ініціативи людини, визнання підприємництва незамінною рушійною силою господарської динаміки, конкурентоспроможності й суспільного поступу. Важливість застосування новітніх педагогічних технологій в організації навчально-виховного процесу подиктована, перш за все, об'єктивними потребами

підвищення ефективності розвитку навчання, зокрема необхідністю формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства.

Аналіз останніх публікацій.

Різномасштабні питання щодо теорії і практики професійної освіти розглянуто у публікаціях Ю. Зінковського, О. Коваленко, П. Лузана, Н. Нічкало, В. Орлова, В. Радкевич, В. Тименка, О. Щербак та ін. Концептуальні підходи професійної освіти фахівців ресторанної справи обґрунтовують Л. Висоцька, С. Кравець, А. Мазаракі, М. Пальчук, Г. П'ятницька, Л. Радченко, Я. Сало та ін. Суть, структуру, зміст професійної компетентності майбутніх економістів та особливості її формування досліджують Л. Бондарева, І. Демура, С. Іванченко, М. Левочко, Г. Матукова, М. Теловата й ін. Науково-теоретичні та методичні аспекти підготовки учнівської молоді до підприємницької діяльності вивчають В. Дрижак, Д. Закатнов, Н. Пасічник, Н. Побірченко, В. Федорченко, Н. Фоменко, Г. Цехмістрова та ін. Проте у науково-освітньому дискурсі не окреслено актуальних наукових підходів до формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства у професійно-технічних навчальних закладах.

Мета статті полягає у виявленні, науковому обґрунтуванні й експериментальній перевірці актуальних наукових підходів до формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства у закладах професійної (професійно-технічної) освіти на базі ДНЗ «Одеське вище професійне училище торгівлі та технологій харчування», випускники якого є носіями відомостей про традиції та новації харчової промисловості, кухарської справи, сфери обслуговування відвідувачів закладів громадського харчування, сприяючи функціонуванню таких установ, мають можливість започаткувати власну справу й самореалізуватися в царині підприємництва.

Виклад основного матеріалу. За результатами соціологічних досліджень, сектор малого та середнього підприємництва в Україні складає 99 % загальної кількості

підприємств і підприємців, але ВВП – менше 15 % для порівняння зазначимо: в більшості країн Європи і США цей показник сягає 70 %. Парадоксальні ситуації виявляємо також в українському освітньо-професійному середовищі: із одного боку, спостерігаємо гострий дефіцит кваліфікованих робітників, а з іншого, – зростає безробіття випускників професійно-технічних навчальних закладів, що увиразнює суперечність між потребами вітчизняної економіки у підприємцях, котрі оптимально інтегрують професійну та підприємницьку діяльність у галузі надання послуг, здатні розв'язувати проблему працевлаштування на основі ефективної організації форм малого і середнього бізнесу з урахуванням новітніх тенденцій становлення ресторанного господарства, та традиційними підходами до здійснення професійної підготовки таких фахівців у ПТНЗ.

Нова освітня система в Україні, оновлені державні стандарти професійної (професійно-технічної) освіти зумовлюють необхідність кардинальних трансформацій в організації навчання майбутніх фахівців ресторанного господарства у ПТНЗ, зокрема, осучаснення змісту та методів викладання навчальних дисциплін. Зважаючи на це, необхідно змінити цільові настанови фахової діяльності педагогічних працівників закладів професійної освіти, змістивши акценти із формування в учнів знань, умінь, навичок – на виховання компетентної особистості, здатної до всебічної самореалізації в нестабільних умовах ринкової економіки. Тому основними підходами, що слугують підґрунтям педагогічного процесу формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства, визначаємо такі: особистісно-орієнтований, суб'єктно-діяльнісний, розвивальний, компетентнісний, технологічний, інтегративний, системний.

Повноцінна реалізація концептуальних положень означених підходів передбачає активну суб'єкт-суб'єкту взаємодію між учнями й викладачами, що сприяє створенню атмосфери турботи й підтримки учнівської молоді для задоволення її інтелектуальних, емоційних і соціальних потреб у самореалізації, а також –

самовдосконаленні у професійній та підприємницькій діяльності. Опанування навчальної дисципліни «Підприємницька діяльність» учнями ДНЗ «Одеське вище професійне училище торгівлі та технологій харчування» з позицій особистісно-орієнтованого підходу передбачає створення інтерактивних навчальних ситуацій, що уможливають активну участь вихованців у розв'язанні практичних задач із підприємництва, сприяють виявленню та розвитку потенційної здатності майбутніх фахівців ресторанного господарства до відкриття власної справи, стимулюють процес набуття професійно значущих якостей як структурно-змістових елементів підприємницької компетентності.

Успішність у процесах формування підприємницької компетентності учнів ПТНЗ забезпечуємо на основі проектування кожного навчального заняття як цілісного творчого процесу, в якому домінують ситуації розмірковування, пошуку, допитливості, сумніву. Методологічним підґрунтям таких уроків слугують ключові положення суб'єктно-діяльнісного підходу, що передбачають не тільки розвиток у майбутніх фахівців умінь виконувати завдання у межах здійснення професійної діяльності, а й набуття готовності приймати відповідальні рішення, активізацію здатності творчо розв'язувати професійно-функціональні задачі. Приміром, упровадження провідних ідей суб'єктно-діяльнісного підходу в педагогічну практику ДНЗ «Одеське вище професійне училище торгівлі та технологій харчування» дозволило зосередити увагу на учнях як «суб'єктах підприємництва», створити максимально сприятливі умови для розвитку і розкриття їхніх індивідуально-особистісних (здатків, здібностей, світоглядних орієнтацій тощо), професійно значущих якостей, набутого досвіду, а також – для самовизначення, врахувати психофізіологічні особливості учнів, особливості соціально-економічного й культурного контексту їхньої життєдіяльності. Методологічне забезпечення процесу формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства на основі розвитку творчого потенціалу посилюється

концептуальними положеннями розвивального підходу, що детермінують механізми активізації індивідуально-особистісних ресурсів учнів ПТНЗ засобами пошуково-творчої діяльності. Процес набуття системи знань про традиції й нововведення харчової промисловості, кухарської справи, сфери обслуговування відвідувачів закладів громадського харчування, практичних умінь і навичок щодо різних способів професійної та підприємницької діяльності, опанування ціннісних орієнтацій та набуття елементарного досвіду в царині підприємництва ґрунтується на ідеях компетентнісного підходу. Схематично відобразити реалізацію педагогічних умов формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства у ПТНЗ та механізми впровадження методики поетапного становлення досліджуваного утворення, що охоплює репродуктивний, конструктивно-творчий та результативний етапи, можливо з позицій технологічного підходу. Реалізація провідних ідей інтегративного підходу зумовлює взаємопроникнення змісту й форм різних навчальних дисциплін на основі їх взаємозв'язку і взаємодоповнюваності, забезпечуючи утворення освітньо-підприємницького середовища як цілісної педагогічної системи організації процесу формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства у ПТНЗ. Важливим чинником становлення досліджуваного утворення розглядаємо системність і послідовність в опануванні та узагальненні інформаційних відомостей, виявленні закономірностей, що забезпечуємо реалізацією провідних ідей системного підходу, котрі детермінують темпи навчально-пізнавальної, професійно-виробничої чи підприємницької діяльності. Застосування в якості підґрунтя основних положень системного підходу забезпечує чітку взаємодію складових навчально-виховного процесу (планування, організація, контроль, корекція, аналіз). Означені актуальні підходи корелюють із відповідними принципами формування підприємницької компетентності майбутніх рестораторів, а саме: гуманізації, наступності й перспективності, інтеграції, професійно-

економічної спрямованості, розвивального навчання, рефлексивності тощо.

Для формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства на підґрунті актуальних наукових підходів педагогічні працівники ДНЗ «Одеське вище професійне училище торгівлі та технологій харчування» застосовують переважно інтерактивні й імітаційно-ігрові методи, надаючи процесу навчання ознак дослідницько-пошукової, професійно-виробничої, творчо-підприємницької діяльності. У контексті дослідження означений процес позиціонуємо як систему педагогічних дій, зорієнтованих на формування економічного мислення, усвідомлене опанування базових економічних, фінансових категорій, набуття здатності самостійно критично осмислювати економічну інформацію, аналізувати соціально-економічні явища, приймати обґрунтовані рішення, застосовувати засвоєні знання у підприємницькій діяльності.

Добір методів вивчення дисципліни «Підприємницька діяльність», відповідно до мети та змісту професійного навчання у ДНЗ «Одеське вище професійне училище торгівлі та технологій харчування», викладачі здійснюють з урахуванням вікових особливостей учнів, що сприяє ефективному розвитку пізнавальних здібностей вихованців, динамічному набуттю вмінь раціонально застосовувати усвідомлені відомості під час виробничої практики, самостійно вдосконалювати набуті якості, формує їхній світогляд, забезпечуючи здатність до самореалізації, саморозвитку. У контексті розкриття методики формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства прокоментуємо найбільш ефективні прийоми навчання (структурні компоненти методів, окремі операції, розумові чи практичні дії викладача або учнів, які розкривають спосіб засвоєння матеріалу). Наприклад, такий метод формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства, як бесіда конкретизується низкою прийомів, як-от: виклад інформації, активізація уваги й мислення, прийоми

запам'ятовування, ілюстрації, демонстрації тощо.

Використовуючи методи навчання, які забезпечують формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства в процесі теоретичної підготовки у ПТНЗ кулінарного профілю, спонукаємо учнів до розмірковувань, ситуаційного аналізу, осмислення дискусійних фактів, що сприяє цілісності становлення досліджуваного феномену. Власний досвід переконує, що аналіз фактів, зв'язків і прикладів зі сфери ринкової економіки в контексті реалізації методу розповіді забезпечує усвідомлення учнями основного змісту курсу «Підприємницька компетентність», і, водночас, трансформує метод розповіді в метод пояснення. Максимального ефекту, як показують результати спостережень навчально-виховного процесу в ДНЗ «Одеське вище професійне училище торгівлі та технологій харчування», метод пояснення має за умови інтегрування з методами соціально-економічного опису, бесіди, що супроводжується використанням наочності. Успішна реалізація означених методів залежить переважно від майстерності викладачів добирати влучну й актуальну інформацію, дохідливо розповідати, вдало поєднувати різні методи навчання.

З метою актуалізації відомих і засвоєння нових знань шляхом самостійних роздумів, висновків і узагальнень в процесі формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства в ПТНЗ кулінарного профілю використовується такий словесний питально-відповідний метод навчання як ситуаційний діалог між викладачем та учнем, що дає можливість за допомогою цілеспрямованих і вміло сформульованих питань зорієнтувати учнів на активізацію отримання знань. Означений метод уможливорює створення сприятливого освітньо-розвивального середовища для оперативного управління процесом формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства. У межах ситуаційного діалогу обговорюються проблемні, дискусійні твердження, у пошуку

шляхів вирішення яких враховуються міркування кожного з присутніх.

Ситуаційні діалоги створюємо у межах реалізації технології проблемного навчання, що реалізується такими шляхами: проблемний виклад, частково-пошукова діяльність, самостійна дослідницька діяльність. У рамках частково-пошукової діяльності роботу учнів переважно координує викладач на основі формулювання запитань, які спонукають учнів до розмірковувань. Так, на заняттях із «Основ економіки» учні обговорюють тему: «Блага, які дає людині економіка». Під час обговорення учнів розв'язують задачі ситуаційного змісту щодо підприємництва. Технологія проблемного навчання сприяє не тільки набуттю учнями необхідної системи знань, умінь та навичок, але й досягненню високого рівня розумового розвитку, формуванню здатності до самостійного оволодіння знань, шляхом власної творчої діяльності, сприяє свідомо підвищувати свій кваліфікаційний рівень, забезпечує здатність до використання набутих знань у професійній діяльності.

Важливою для формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства є навчальна робота учнів під керівництвом педагогічного працівника і самостійна робота. Відповідно до технологічного підходу виконання самостійної роботи передбачає проведення інструктажу щодо підприємницької діяльності, а вже потім безпосередні самостійні дії. Пізнавальна робота на уроці передбачає розподіл навчального матеріалу на частини, виконання необхідних дій щодо запам'ятовування, розуміння, порівняння, класифікації. Домашні завдання мають позитивний вплив на розумовий розвиток, виховання підлітків, сприяють виробленню у них навичок самостійної пізнавальної діяльності.

Формуванню підприємницької компетентності сприяє проектне навчання, що має методологічним підґрунтям ідеї суб'єктно-діяльнісного, компетентнісного, системного, технологічного підходів. Означена технологія передбачає не тільки засвоєння сукупності знань і «проходження освітніх програм», а й реальне використання світоглядних уявлень, життєвого й

професійного досвіду. Навчальне проектування у контексті опанування дисципліни «Підприємницька діяльність» доцільно орієнтувати, перш за все, на самостійну діяльність учнів ПТНЗ упродовж регламентованих часових проміжків. Таким чином виконання проектів передбачає самостійне дослідження майбутніми фахівцями ресторанного господарства окремих тем у межах встановленого часового терміну. Така діяльність допомагає учням простежити взаємозв'язок між навчальним матеріалом і навколишнім світом; формує в учнів практичні навички організації власної професійної діяльності, планування робочого часу; дозволяє під наглядом педагога контролювати своє навчання; створює можливості співпраці учнів з однолітками та зі старшими; дозволяє набути практичних навичок публічної презентації та захисту власних творчих знахідок і думок.

На практичних заняттях учні реалізують набуті під час навчання та самостійної роботи теоретичні відомості. Наприклад, у ході заняття з теми «Бізнес планування» в ДНЗ «Одеське вище професійне училище торгівлі та технологій харчування» майбутні фахівці ресторанного господарства розробляють бізнес-план як модель діяльності підприємства, де чітко повинна бути викладена суть підприємницької ідеї, шляхи і засоби її реалізації та охарактеризовані ринкові, виробничі, організаційні і фінансові аспекти майбутнього бізнесу, а також особливості його управління. Вивчення тем «Менеджмент та маркетинг у підприємницькій діяльності», «Сутність, структура економічної власності», «Організаційно-правові форми підприємства та підприємницької діяльності», «Бізнес-планування» організовуємо у форматі розгорнутої бесіди, обговорення доповідей і творчих робіт. Викладачі завчасно визначають тему, мету і завдання навчальних занять, формулюють основні і додаткові питання з тем, розподіляють завдання між учнями із урахуванням їхніх індивідуальних можливостей, підбирають літературу, організовують групові й індивідуальні консультації, перевіряє їхні конспекти.

Діяльність учнів буде ефективною, якщо в процесі формування підприємницької

компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства викладачі практикуватимуть технології навчальної діяльності у парах. У ДНЗ «Одеське вище професійне училище торгівлі та технологій харчування» учні працюють у парах, які мають не постійний, а змінний склад, де співбесідника не можна уникнути – навчання здійснюється у формі діалогу. Швидке та якісне опанування навчального матеріалу забезпечується тим, що отримана інформація майже одразу використовується в процесі спільної діяльності, передається іншим учасникам колективної навчальної роботи з поясненнями. Активність учнів поступово піднімається на якісно новий рівень, джерелом її слугують власні пізнавальні мотиви. Активне спілкування учнів у процесі навчання сприяє перетворенню вчення з індивідуальної діяльності у сумісну працю. Мета такої праці – обмін інформацією, порівняння, взаємооцінювання, пізнання своїх можливостей, вплив людини на людину.

Формуванню підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства в ДНЗ «Одеське вище професійне училище торгівлі та технологій харчування» сприяє використання пізнавальних ігор, аналіз життєвих ситуацій, створення в навчальному процесі ігрових ситуацій та ситуації успіху. Відомо, що без переживань і радощів успіху неможливо розраховувати на високі результати розв'язання навчальних труднощів. Тому викладачі так підбирають дидактичний матеріал, щоб учні отримали на відповідному етапі доступне для них завдання, що додало б їм впевненості в собі. Важливу роль в створенні ситуації успіху відіграє забезпечення сприятливої морально-психологічної атмосфери в ході виконання тих або інших навчальних завдань. Сприятливий мікроклімат під час навчання знижує почуття невпевненості учнів в собі. Так, формуючи у майбутніх фахівців ресторанного господарства знання з теми «Бізнес-планування» щодо питання «Техніко-економічне обґрунтування бізнес-ідеї» учні спираються на принципи, категорії, які вивчали по предмету «Основи економіки», знання з предмета «Основи правових знань»

покладено в основу вивчення теми «Організаційно-правові форми підприємства та підприємницької діяльності»; знання з предметів «Бухгалтерський облік», «Фінанси підприємств» учні використовують для проведення розрахунків фінансових витрат, які необхідні для реалізації бізнес-ідеї при виконанні практичної роботи по розробці «бізнес-плану».

Висновок. Досвід роботи в ДНЗ «Одеське вище професійне училище торгівлі та технологій харчування» свідчить про те, що доцільними критеріями відбору методів формування підприємницької компетентності є відповідність методів навчання, принципам, меті і задачам навчання; змісту обраної теми; навчальним можливостям учнів (віковим, психологічним); наявним умовам навчання і відведеному на засвоєння навчального матеріалу часу; професійному рівню педагогічних працівників; можливостям допоміжних засобів навчання. Користуючись ними, кожен педагог визначає ті оптимальні методи, які дають можливість майбутнім фахівцям ресторанного господарства свідомо сприймати навчальну інформацію, бути активним у процесі навчання, допоможуть учням виявити яке знання так і їх здібності, дозволять керуватися знаннями й вміннями, забезпечуючи здатність особистості до самореалізації та самоствердження, що максимально сприяє формуванню підприємницької компетентності в процесі навчання у ПТНЗ кулінарного профілю. Розв'язанню наукової проблеми формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства у ПТНЗ сприяє цілісна реалізація особистісно-орієнтованого, суб'єктно-діяльнісного, компетентнісного, розвивального, технологічного, інтегративного й системного підходів і забезпечує об'єктивність, достовірність, критичне осмислення одержаних результатів. У зв'язку з цим для поліпшення організації навчально-виховного процесу педагогам необхідно використовувати новітні технології, що забезпечить високий рівень викладання, стандарти освіти, врахування різних умов навчального процесу і різні рівні підготовки учнів.

Література

1. Закатнов Д.О. Соціально-педагогічні проблеми формування готовності учнівської молоді до підприємницької діяльності / Д. О. Закатнов // Педагогічні основи трудового становлення і професійного самовизначення молоді: Колективна монографія. – К. : Інститут педагогіки АПН України, 1996. – С. 160-174.
2. Про стан та перспективи розвитку підприємництва в Україні: Національна доповідь / [К. О. Ващенко, З. С. Варналій, В. Є. Воротін та ін.]. – К. : Держкомпідприємство, 2008. – 226 с.
3. Радкевич В.О. Особистісно-орієнтований підхід до підготовки майбутніх фахівців у професійній школі / В. О. Радкевич // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць: [у 2-х ч.] / [редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін.]. – К.; Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – Ч. 1. – С. 63-69.
4. Ткаченко М.В. Формування підприємницької компетентності фахівців ресторанного господарства // Методичні рекомендації. – Київ-Одеса: ППО НАПН України, 2014. – 57 с.
5. Шимановський М.М. Підготовка учнівської молоді до підприємницької діяльності в процесі допрофесійної та професійної підготовки : методичні рекомендації / М. М. Шимановський, М. І. Вовковінський. – Київ : НАПН України, 2015. – 90 с.
6. Щербак О. Сучасні підходи до модернізації професійної освіти і навчання / О. Щербак // Професійно-технічна освіта: Спецвипуск. – 2007. – С. 12-14.

Реферат

Новейшие подходы к формированию предпринимательской компетентности будущих специалистов ресторанного хозяйства

*Михаил Ткаченко,
преподаватель ГУЗ «Одесское высшее
профессиональное училище торговли и пищевых технологий»*

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

профессиональное образование, профессионально-технические учебные заведения, предпринимательская компетентность, будущие специалисты ресторанного хозяйства

В статье раскрыты актуальные подходы к формированию предпринимательской компетентности будущих специалистов ресторанного хозяйства в профессионально-технических учебных заведениях, что обусловлено геополитическими и социально-экономическими трансформациями, признанием приоритета предпринимательства на современном этапе становления рыночной экономики, а также соответствующими изменениями в системе профессионального образования. На рынке труда растет интерес к специалистам ресторанного хозяйства со сформированной предпринимательской компетентностью, которая является сложным социально-экономическим и психолого-педагогическим динамичным феноменом, обеспечивающим конкурентоспособность выпускников ПТУ в условиях нестабильной рыночной экономики.

Обосновано, что предпринимательская компетентность формируется на основе целостной подготовки будущих специалистов ресторанного хозяйства в профессионально-производственной и инновационно-творческой предпринимательской деятельности и предусматривает приобретение учащимися ПТУ профессионально значимых качеств для самореализации в условиях рыночной неопределенности, в частности, способности к самозанятости (открытие собственного дела), умение анализировать рыночные возможности предприятия и осваивать ведущие экономические роли, адекватно оценивая собственные предпринимательские способности и затраты. Поэтому в статье

актуализируется необходимость постоянного обновления и совершенствования учебного процесса профессиональной подготовки будущих специалистов ресторанного хозяйства путем использования интерактивных методов и инновационных подходов к процессу профессионального образования в ПТУ кулинарного профиля.

Представлены особенности организации педагогического процесса на примере преподавания дисциплины «Предпринимательская деятельность» в ГУЗ «Одесское высшее профессиональное училище торговли и технологий питания». Охарактеризованы новые подходы, которые используются с целью организации продуктивного взаимодействия участников образовательного процесса в решении ситуационных вопросов предпринимательской и профессиональной деятельности, обеспечивающей формирование жизненных и профессиональных навыков, способствует эффективному освоению учебного материала. Доказано, что обновление процесса обучения в ПТУ кулинарного профиля позволяет не только сформировать у учащихся теоретические знания о традициях и новациях пищевой промышленности, поварского дела, сферы обслуживания посетителей заведений общественного питания и практические умения по рассматриваемой дисциплине, но и усовершенствовать способности к предпринимательству: наблюдательность; инициативность, способность рисковать ради получения выгоды, анализировать деятельность партнера, прогнозировать его мотивы, цели и др.

Abstract

New Approaches to Forming Business Competency of Future Specialists of Restaurant Industry

Mykhailo Tkachenko,

teacher at the state vocational school «Odessa Higher Vocational School of Trade and Food Technologies»

KEY WORDS:

vocational education, vocational schools, entrepreneurial competence, future specialists in the restaurant industry

The article reveals the actual approaches to the formation of entrepreneurial competence of future specialists in restaurant industry in vocational schools, which is conditioned by geopolitical and socio-economic transformations, recognition of the priority of entrepreneurship at the present stage of the formation of a market economy, as well as relevant changes in the system of vocational education. Regarding this, in the labor market, the interest in specialists of the restaurant industry with the established entrepreneurial competence is growing, which is a complex socio-economic and psycho-pedagogical dynamic phenomenon, which ensures their competitiveness in the conditions of an unstable market economy. It is substantiated that at vocational schools this phenomenon is formed on the basis of the coherent training of future specialists of the restaurant industry for professional innovative and creative entrepreneurial activity and includes the acquisition by students of professionally meaningful qualities, namely, the ability to self-realization in the conditions of market uncertainty, self-employment (the opening of their own business), the ability to analyze the market opportunities of the enterprise and master the leading economic roles, adequately assessing their own entrepreneurial abilities and opportunities. Thus, the necessity of continuous updating and improvement of the educational process of future specialists of the restaurant industry has been formalized through the use of interactive methods and innovative approaches to the process of vocational education in the vocational schools of the culinary profile. The organization of the pedagogical process of teaching the discipline "Entrepreneurship" at the state vocational school "Odessa higher vocational school of trade and nutrition technologies" is presented. The newest approaches are used by pedagogical staff to attract all students to the learning process, to organize productive interaction in solving situational issues of entrepreneurial and professional activity, which provides the formation of life and professional skills, contributes to the effective mastery of educational material. It is proved that the updating of the study process at the

vocational schools of the culinary profile allows not only to form students theoretical knowledge about the traditions and innovations of the food industry, cooking, the sphere of service of visitors of public catering establishments and practical skills, but also to improve the abilities for entrepreneurship: observation; initiative, ability to take risks for sake of the benefit, analyze the activities of a partner, predict their motives, goals, etc.

References

1. Zakatnov D.O. sotsialno-pedagogichni problemi formuvannya gotovnosti uchnivskoyi molodi do pidpriemniatskoyi diyalnosti / D. O. Zakatnov // Pedagogichni osnovi trudovogo stanovlennya i profesiynogo samoviznachennya molodi: Kolektivna monografiya. – K. : Institut pedagogiki APN Ukrayne, 1996. – S. 160-174.
2. Pro stan ta perspektivi rozvitku pidpriemnitstva v Ukrayini: Natsionalna dopovid / [K. O. Vaschenko, Z. S. Varnaliy, V. E. Vorotln ta in.]. – K. : Derzhkompriemnitstvo, 2008. – 226 s.
3. Radkevich V. O. Osobistisno-orientovaniy pidhid do pidgotovki maybutnih fahivtsiv u profesiyniy shkoli / V. O. Radkevich // Suchasni informatsiyi tehnologiyi ta innovatsiyi metodiki navchannya u pidgotovtsi fahivtsiv: metodologiya, teoriya, dosvid, problemi: zb. nauk. prats: [u 2-h ch.] / [redkol.: I. A. Zyazyun (golova) ta in.]. – K.; Vinnitsya: DOV Vinnitsya, 2002. – Ch. 1. – S. 63-69.
4. Tkachenko M.V. Formuvannya pidpriemniatskoyi kompetentnosti fahivtsiv restorannogo gospodarstva // Metodichni rekomendatsiyi. – KiYiv-Odesa: IPTO NAPN Ukrayini, 2014. – 57
5. Shimanovskiy M. M. Pidgotovka uchnivskoyi molodi do pidpriemniatskoyi diyalnosti v protsesi doprofesiynoyi ta profesiynoyi pidgotovki : metodichni rekomendatsiyi / M. M. Shimanovskiy, M. I. Vovkovlnskiy. – Kiyiv : NAPN Ukrayne, 2015. – 90 s.
6. Scherbak O. Suchasni pidhodi do modernizatsiyi profeslynoyi osviti i navchannya / O. Scherbak // Profesiyno-tehnicna osvita: Spetsvipusk. – 2007. – S. 12-14.

УДК 377/378:[640.4+ 338.48]:339.924

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ В УКРАЇНІ

Махира Малишева,

аспірант Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

сфера туризму, професійна освіта, фахівці готельно-туристичної галузі, професійна підготовка, компетентнісний підхід, міжнародна інтеграція

Реферат

У статті заявлено про актуальність дослідження організаційних аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-туристичної галузі у професійних навчальних закладах з орієнтацією на досягнення відповідності рівня професійної підготовки кадрів для сфери туризму трансформаційним процесам поступу туристичної індустрії в багатогалузеву сферу вітчизняної й міжнародної діяльності.

Широкий спектр наукових досліджень із проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі ґрунтується на вивченні досвіду організації навчання в зарубіжних країнах, зокрема й Туреччині. Визначено, що з метою перспективного використання сучасних зарубіжних практик модернізації змісту, форм та технологій навчання фахівців сфери готельного господарства і туризму в Україні, необхідно обґрунтувати існуючі організаційні засади професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-туристичної галузі в Україні.

Охарактеризовано трансформаційні процеси професійної освіти, котрі враховують сучасні європейські підходи, в тому числі й компетентнісний, до професійної підготовки майбутніх фахівців; здійснено аналіз нормативно-правового забезпечення організації професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-туристичної галузі в закладах професійної освіти; визначено перелік професій та спеціальностей майбутніх фахівців готельно-туристичної галузі. Акцентовано увагу на аналізі державного стандарту професійно-технічної освіти за професією «Агент з організації туризму».

З'ясовано, що вдосконаленню організаційних аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-туристичної галузі з наступним створенням сприятливих можливостей для розвитку престижної безперервної туристської освіти в Україні передують вивчення і впровадження конструктивних ідей реформування системи професійної підготовки фахівців туристичної галузі в Туреччині.

Постановка проблеми. Перед національною системою професійної освіти постають невідкладні завдання щодо перегляду організаційних аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-туристичної галузі в професійних навчальних закладах з орієнтацією на досягнення відповідності рівня професійної підготовки кадрів для сфери туризму трансформаційним процесам поступу туристичної індустрії в багатогалузеву сферу вітчизняної й міжнародної діяльності.

Актуальність вирішення проблем щодо якісної підготовки персоналу для українських підприємств готельно-туристичної галузі зумовлюється різностороннім впливом чинників, які комплексно забезпечують

поступовий розвиток туризму, серед яких: політичні, орієнтовані на інтеграцію до європейського простору; культурні, що зумовлюються зростанням культурного рівня населення багатьох країн; соціальні – покращення життєвого рівня багатьох країн і підвищення інтересу туристів до пізнання інших культур; економічні – переструктурування туристичного ринку й зростання попиту споживачів туристичних послуг; науково-технічний прогрес, що веде за собою безперервний розвиток технологій туристської індустрії, їх упровадження задля підвищення якості туристичних послуг; міжнародні – пріоритетність міждержавного співробітництва й порозуміння, активна участь міжнародних організацій у

забезпеченні національних й регіональних туристичних організацій якісним доступом до туризму всіх верств населення тощо. З іншого боку, під впливом означених зовнішніх чинників видозмінюються потреби суб'єктів навчання в отриманні такої освіти, яка б забезпечила їхню професійну самореалізацію та конкурентоздатність у готельно-туристичній сфері.

Ключовою ланкою досягнення відповідності між інноваційним поступом туристичного ринку й рівнем професійної готовності трудових кадрів, здатних продовжувати розвиток туризму й, водночас, ефективно функціонувати в соціокультурному середовищі, є професійна підготовка, яка, на переконання Ф. Якубова, є базисом соціально-економічного розвитку й науково-технічного прогресу, основою багатьох сфер життєдіяльності суспільства, засобом і середовищем формування, розвитку та самоствердження сучасної особистості [9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми реформування освітніх систем й удосконалення педагогічних процесів професійної підготовки майбутніх фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів є предметом наукових досліджень В. Андрушенка, С. Гончаренка, Ю. Зінковського, В. Кременя, В. Радкевич, Н. Ничкало, П. Лузана, В. Ягупова та ін. З'ясовано, що новий етап взаємодії системи освіти та ринку праці має ґрунтуватися на положеннях компетентнісного підходу задля забезпечення зміни акцентів на отримання нових результатів професійної освіти, досягнення якості підготовки трудового потенціалу [8, с. 277]. Широкий спектр дисертаційних робіт, спрямований на вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-туристичної галузі в Україні, ґрунтується на вивченні досвіду організації професійної підготовки майбутніх туристичних кадрів у зарубіжних країнах, зокрема: Л. Чорна з'ясовує особливості практичної підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі в університетах США; М. Чикалова – організаційно-педагогічні засади підготовки менеджерів міжнародного туризму в університетах Туреччини; О. Паламарчук обґрунтовує професійну підготовку фахівців сфери туризму в університетах Франції, О.

Федоренко – в Угорській республіці; Л. Балахадзе – у Мексиці та ін.

Результати зазначених педагогічних досліджень є вагомими для вдосконалення існуючої системи професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-туристичної галузі в Україні. Однак досвід сучасних процесів інтернаціоналізації професійної освіти у країнах-кандидатах до Європейського Союзу, зокрема Туреччини, є цінним для вивчення й перспективного використання в модернізації змісту, форм та технології навчання фахівців сфери готельного господарства й туризму. Для здійснення порівняльно-педагогічного аналізу систем професійної підготовки фахівців для сфери готельного господарства й туризму в Туреччині та Україні необхідно з'ясувати стан такої підготовки в Україні, що й зумовлює мету статті – обґрунтування організаційних засад професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-туристичної галузі в Україні.

Виклад основного матеріалу.

Підвищення іміджу туристичної галузі на міжнародній арені й прогресивний поступ національного туризму відповідно до тенденцій світового ринку туристичних послуг є ключовими орієнтирами соціально-економічного розвитку України на шляху до міжнародної інтеграції. Україна поділяє значення туризму у взаєморозумінні між народами світу, сприйняття цінностей різних культур і його роль у зміцненні миру в усьому світі. Саме тому Департаментом туризму та курортів Міністерства економічного розвитку і торгівлі України 2017 рік оголошено роком розвитку туризму в Україні задля вивчення нового, обміну знаннями та інформацією, а також залучення інвесторів до розвитку вітчизняного туризму. Варто наголосити, що нині співробітництво України у сфері туризму з іншими країнами розвивається відповідно до угод та меморандумів, укладених із понад 50-країнами-партнерами, в тому числі й Туреччиною [2].

Законодавчі інновації, закладені в проекті Закону України «Про професійну освіту», передбачають видозміну системи професійної освіти, що спричинено децентралізацією управління та створенням «багатопротильних, різнорівневих закладів професійної освіти нового типу: регіональний

центр професійної освіти, професійний коледж, професійний ліцей та центр професійної підготовки, які готуватимуть фахівців усіх без винятку професій та спеціальностей, яких потребує конкретний регіон» [7].

На сьогодні професійна підготовка майбутніх фахівців готельно-туристичної галузі в Україні здійснюється за професіями і спеціальностями, внесеними до Державного класифікатора професій (КП ДК 003:2010) [4], серед яких: «агент з організації туризму», «екскурсовод», «черговий по поверху (готелю, кемпінгу, пансіонату)», «організатор подорожей (екскурсій)», «менеджер з туризму» та ін. У 2012 р. до КП ДК 003:2010 (Розділ 5. Працівники сфери торгівлі та послуг) були внесені зміни, зокрема, включено професію «майстер готельного обслуговування». Ця професія є інтегрованою, передбачає поліфункціональну підготовку випускників для готельної галузі і включає такі професійні складові: консьерж готельного комплексу, портьє, стюард (готелі та інші місця розміщення), черговий по поверху (готелю, кемпінгу, пансіонату), оператор з диспетчерського обслуговування ліфтів.

Переваги укрупнення професій у системі професійної освіти полягають у створенні моделі такої підготовки фахівців, що здатна витримувати конкуренцію на національному й міжнародному ринках праці, а для випускника – навчання за інтегрованими професіями в перспективі забезпечує продуктивну поліфункціональну професійну діяльність.

З метою реалізації принципу єдності й наступності професійної освіти та навчання впродовж життя програми професійної освіти за ступенем «кваліфікований робітник» (професії: «агент з організації туризму», «екскурсовод», «черговий по поверху (готелю, кемпінгу, пансіонату)»), інтегруються з відповідними навчальними програмами підготовки за ступенем професійної освіти «молодший спеціаліст» (спеціальності: «організатор подорожей (екскурсій)», «менеджер з туризму»), а програми професійної освіти за ступенем «молодший спеціаліст» можуть інтегруватися з відповідними програмами підготовки фахівців вищої освіти.

Відповідно до КП ДК 003:2010 до сфери вищої освіти належить професійна підготовка молодших спеціалістів, бакалаврів та магістрів за такими напрямками: готельне обслуговування, туристичне обслуговування, курортна справа, організація побутового обслуговування, туризмознавство (за видами). У 2015 р. затверджено «Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», в якому до галузі знань 24 «Сфера обслуговування» належать спеціальності 241 «готельно-ресторанна справа», 242 «туризм» [5]. У 2016 р. було оновлено перелік спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями) й визначено спеціалізацію 015.16 «Сфера обслуговування».

Таким чином, трансформаційні процеси професійної освіти (2012 р. і до сьогодні) характеризуються змінами у сфері законодавства, що покликані вдосконалити тлумачення основних понять з урахуванням сучасних європейських підходів, у тому числі й компетентнісного, а також передбачити створення цілісної національної системи професійної освіти, що складається з двох рівнів: перший (базовий), що відповідає другому-четвертому рівням Національної рамки кваліфікацій; другий (вищий), що відповідає п'ятому рівню Національної рамки кваліфікацій. У сфері удосконалення змісту професійної освіти триває активна робота над оновленням «Національного класифікатора професій» для забезпечення відповідності міжнародній класифікації, а також здійснюється аналіз переліку професій, за якими реалізується підготовка у ПТНЗ для усунення дублювання напрямів і змісту підготовки фахівців у цих закладах і вищих навчальних закладах I і II рівнів акредитації; інтегрування професій та скорочення їх кількості, укрупнення окремих спеціальностей підготовки, спрямованих на забезпечення можливостей навчання суміжних професій [3, с. 97].

Модернізація вітчизняної професійної освіти на загальнодержавному рівні передбачає реформування й системи професійної підготовки фахівців готельно-туристичної галузі. Наразі організація навчально-виховного процесу в закладах професійно-технічної освіти здійснюється

відповідно до: Законів України «Про загальну середню освіту» (1999), «Про професійно-технічну освіту» (1998), Положення про організацію навчально-виробничого процесу у професійно-технічних навчальних закладах (2006), зі змінами, внесеними у 2015 р., а також Типової базисної структури навчальних планів для підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах (2010) та Державних стандартів професійно-технічної освіти (далі –ДСПТО) з конкретних робітничих професій.

У сфері туристичного напряму найбільш популярною є професійна підготовка кваліфікованих робітників за професією 4221 «агент з організації туризму». ДСПТО з цієї професії містить: загальні положення; освітньо-кваліфікаційну характеристику випускника, складену на основі кваліфікаційної характеристики професії «агент з організації туризму» (Випуск 81 «Культура та мистецтво», Розділ «Туристична діяльність» (КП ДК 003:2010)); типовий навчальний план; перелік кабінетів, лабораторій для підготовки кваліфікованих робітників за професією «агент з організації туризму»; типові навчальні програми з предметів; типову навчальну програму з виробничого навчання; критерії кваліфікаційної атестації випускників; перелік основних обов'язкових засобів навчання.

Звертаючись до аналізу ДСПТО з професії «агент з організації туризму», акцентуємо увагу на змісті освітньо-

кваліфікаційної характеристики, зокрема тих кваліфікаційних вимогах до знань, умінь та навичок випускників, які в майбутньому забезпечать їхнє ефективне функціонування на ринку міжнародних туристичних послуг і сприятимуть поступовому входженню сфери вітчизняного туризму у простір міжнародної туристської інтеграції.

Першочергово зазначимо, що, відповідно до змісту освітньо-кваліфікаційної характеристики майбутнього агента з організації туризму, випускник має знати: міжнародні договори й угоди щодо туризму, в яких бере участь Україна; ділову іноземну мову; вміти: вивчати вітчизняний та зарубіжний ринки туристичних послуг та обслуговування, визначати характеристики обертів туристичної індустрії; брати участь у розробці обслуговування на внутрішніх та в'їзних (міжнародних) маршрутах; виконувати роботу з посольствами та консульськими відділами для отримання віз [1]. Поряд з іншими професійними компетенціями, такі знання, уміння та навички майбутні агенти з організації туризму набувають у процесі професійної підготовки, що здійснюється за типовим навчальним планом й передбачає: загальнопрофесійну, професійно-теоретичну та професійно-практичну підготовку, у підсумку – державну кваліфікаційну атестацію. Співвідношення часу, визначеного для здійснення цих видів підготовок представлено у табл. 1.

Таблиця 1

Співвідношення фонду навчального часу за видами професійної підготовки кваліфікованих робітників за професією «агент з організації туризму»

з/п	Види підготовки	Кількість годин		
		Всього	Лабораторно-практичні роботи	%
1	Загальнопрофесійна підготовка	81	12	10,3 %
	<i>Резерв часу</i>	26		
2	Професійно-теоретична підготовка	372	82	47,3 %
3	Професійно-практична підготовка	333		42,4 %
	Всього	786		

Аналізуючи дані, представлені в таблиці 1, потрібно звернути увагу на деякі особливості типового навчального плану й, у площині здійснення процесів

інтернаціоналізації вітчизняної освіти, спрямованих на впровадження міжнародної складової до змісту професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму,

запропонувати:

1) використовувати обсяг резервного часу (26 год) на формування у майбутніх агентів з організації туризму компетентностей міжкультурної комунікації, що передбачає вивчення міжнародних вимог туристичного ринку; інтеграцію міжнародних елементів до змісту навчання; забезпечення індивідуальної мобільності суб'єктів навчання; транскордонне функціонування майбутніх фахівців на туристичному ринку тощо;

2) з метою практичної спрямованості освітніх програм підготовки майбутніх агентів з організації туризму та задля формування системи навчання впродовж життя, необхідно переглянути співвідношення загальнопрофесійної, професійно-теоретичної (у сумі – 57,6 %) та професійно-практичної (42,4 %) видів підготовки, використовуючи ресурсний потенціал державно-приватного партнерства, що регламентується правовими засадами (Закон України «Про державно-приватне партнерство»), міжнародними договорами й передбачає: розвиток баз професійно-практичної підготовки; експлуатацію інноваційних підприємств на базі наявних закладів професійної освіти; розроблення і розвиток сучасних технологій професійно-практичної підготовки; посилення ролі підприємств, організацій, установ у наданні робочих місць для професійно-практичної підготовки учнів;

3) у частині професійно-теоретичної підготовки варто збільшити обсяг лабораторно-практичних робіт, у ході проведення яких викладачі можуть ефективно використовувати сучасні педагогічні технології, навчаючи майбутніх агентів з організації туризму застосовувати отримані теоретичні знання у практичній діяльності, закріплювати практичні навички. В умовах збільшення кількості практичних занять закладаються основи зростання продуктивності праці, професійної діяльності фахівців сфери туризму у невизначених і динамічних робочих ситуаціях. У цьому ж аспекті важливим є набуття необхідної для агентів з організації туризму компетентності володіння професійною іноземною мовою, що веде за собою збільшення практичних занять з іноземної мови (у ДСПТО: загальний обсяг

годин навчального предмета «Іноземна мова за професійним спрямуванням» – 122 год, з них практичні – 8 год);

4) у частині професійно-практичної підготовки при розробленні робочих планів і програм майстрам виробничого навчання варто керуватися доповненням до Положення про організацію навчально-виробничого процесу у ПТНЗ (Наказ МОН України № 746 від 10.07.2015 р.) про право на розроблення власної (авторської) робочої навчальної програми або її створення відповідно до типової з урахуванням варіативного компонента, що включає зміни в техніці та технологіях, притаманні відповідній галузі виробництва чи сфері послуг, пропозиції замовників кадрів. Головним критерієм якості робочої навчальної програми з професійно-практичної підготовки є створення передумов для досягнення запланованого результату в опануванні практичними вміннями та навичками [6].

Таким чином, організаційні засади професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-туристичної галузі в Україні окреслюються нормативно-правовим забезпеченням професійної освіти, для якого сьогодні характерним є масштабне оновлення. Модернізація законодавчих актів й нормативно-правового поля в умовах глобалізації та євроінтеграції державної освітньої політики в перспективі має забезпечити якісно новий підхід до розроблення й оновлення змісту ДСПТО, науково-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-туристичної галузі в Україні, здатних працювати за сучасними європейськими стандартами.

Висновок. Дослідження і використання досвіду реформування системи професійної підготовки фахівців туристичної галузі в Туреччині здійснювалося за такими векторами: формування зв'язків системи професійно-технічної освіти з ринком праці; розвиток професійних і перспективних стандартів підготовки; розвиток курикулумів професійно-технічної освіти на засадах компетентності, модульності й навчальних результатів; зміцнення соціального партнерства в професійно-технічній освіті; підвищення якості викладацьких й

управлінських кадрів, які працюють у сфері професійно-технічної освіти; погодженість із вимогами Європейської Рамки Кваліфікацій; обґрунтування і запровадження Концепції навчання впродовж життя тощо [10]. З огляду на це, ми визначаємо, що впровадження конструктивних ідей досвіду Туреччини сприятиме вдосконаленню організаційних аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-туристичної галузі з наступним створенням сприятливих

можливостей для розвитку престижної безперервної туристської освіти в Україні. Перспективи подальшого наукового пошуку пов'язуємо з вивченням стану професійної підготовки майбутніх фахівців готельного господарства й туризму в Туреччині задля здійснення порівняльно-педагогічного аналізу систем професійної підготовки фахівців готельного господарства і туризму в Україні й Туреччині.

Література

1. Державний стандарт професійно-технічної освіти. ДСПТО 4221.OI.63.30-2013. Професія: Агент з організації туризму. Код: 4122. Кваліф.: Агент з організації туризму: вид. офіц. – [Чинний від 2013–07–05]. – К. : МОН України, М-во соц. політики України., 2013. – 70 с.
2. Міжнародні акти / Міністерство економічного розвитку і торгівлі України : офіц. веб-сайт. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.me.gov.ua/Documents/MoreDetails?lang=uk-UA&id=f20f8019-3c3c-4bda-b825-fe00f978a4dd&title=MizhnarodniAkti>.
3. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с. – Бібліогр. : с. 21. – (До 25-річчя незалежності України).
4. Про затвердження Державного переліку професій з підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: Постанова КМУ від 11 вер. 2007 р. №1117 // Законодавство / ВР України : офіц. веб-портал. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1117-2007-p>.
5. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Постанова КМУ від 29 квіт. 2015 р. № 266 // Законодавство / ВР України : офіц. веб-портал. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/46971/
6. Про затвердження Положення про організацію навчально-виробничого процесу у професійно-технічних навчальних закладах: Наказ МОН України від 30 трав. 2006 р. № 419 // Законодавство / ВР України : офіц. веб-портал (Із змінами, внесеними згідно з Наказами Міністерства освіти і науки № 731 від 05.08.2008, № 1019 від 10.11.2008, № 746 від 10.07.2015 р.). – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0711-06>.
7. Про професійну освіту: проект Закону України // Законодавство / ВР України : офіц. веб-портал. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=60247.
8. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до професійного навчання персоналу підприємств / В. О. Радкевич. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/4343/1/Компетентнісний_підхід_.pdf.
9. Якубов Ф. Я. Новые тенденции в системе высшего образования Турции / Ф. Я. Якубов. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Profos/2012_3/1/2012_1_01.pdf.
10. The EVive Project: European Values in Vocational Education. EVive. Lifelong Learning Programme. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://evive.eduproject.eu/sample-page/>.

Реферат

Организационные основы профессиональной подготовки будущих специалистов гостиничного туризма в Украине

Махира Малишева,

*аспирант Института профессионально-технического образования
НАПН Украины*

**КЛЮЧЕВЫЕ
СЛОВА:**

сфера туризма,
профессиональное
образование,
специалисты
гостинично-
туристической
отрасли,
профессиональная
подготовка,
компетентный
подход,
международная
интеграция

В статье заявлено об актуальности исследования организационных аспектов профессиональной подготовки будущих специалистов гостинично-туристической отрасли в профессиональных учебных заведениях с ориентацией на достижение соответствия уровня профессиональной подготовки кадров для сферы туризма трансформационным процессам развития туристической индустрии в многоотраслевую сферу отечественной и международной деятельности.

Спектр научных исследований по проблеме совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов туристической отрасли основывается на изучении опыта организации обучения в зарубежных странах, в том числе и Турции. Определено, что с целью перспективного использования современных зарубежных практик модернизации содержания, форм и технологии обучения специалистов сферы гостиничного хозяйства и туризма в Украине, необходимо обосновать существующие организационные основы профессиональной подготовки будущих специалистов гостинично-туристической отрасли в Украине.

Охарактеризованы трансформационные процессы профессионального образования, которые учитывают современные европейские подходы, в том числе и компетентный, к профессиональной подготовке будущих специалистов; осуществлен анализ нормативно-правового обеспечения организации профессиональной подготовки будущих специалистов гостинично-туристической отрасли в учреждениях профессионального образования; определен перечень профессий и специальностей будущих специалистов гостинично-туристической отрасли. Акцентируется внимание на анализе государственного стандарта профессионально-технического образования по профессии «агент по организации туризма».

Обобщено, что совершенствованию организационных аспектов профессиональной подготовки будущих специалистов гостинично-туристической отрасли с последующим созданием благоприятных возможностей для развития престижного непрерывного туристского образования в Украине предшествует изучение и внедрение конструктивных идей реформирования системы профессиональной подготовки специалистов туристической отрасли в Турции.

Abstract

Basic arrangements for future professionals training of tourism and hotel industry in Ukraine

Machira Malysheva,

*A Postgraduate student of the Institute of Vocational Education and Training
of the NAES of Ukraine*

KEY WORDS:

tourism area,
vocational education,
hotel and tourist
industry specialists,
professional training,
competence-based
approach,
international
integration

The article states the research relevance of basic arrangements for future professionals training of tourism and hotel industry aimed at achieving the appropriate level of professional training for the tourism industry transformational processes into diversified sphere of domestic and international activities.

A wide range of scientific researches on the issues of improving vocational training for future specialists in tourism industry is based on studying the experience of training organization in foreign countries, in particular in Turkey. It is determined that for perspective use of modern foreign training practices on content, forms and technologies modernisation in hotel industry and tourism sector in Ukraine, it is necessary to justify the existing organizational basis for future specialists

professional training in hotel and tourism industry of Ukraine.

Transformation processes of vocational education taking into account modern European approaches, including competence for future specialists professional training are characterized; the analysis of the regulatory and legal support for organizational issues of professional training in VET institutions for hotel and tourism industry future specialists was carried out; a list of professions and occupations for future specialists in the hotel and tourism industry is defined. The attention is focused on the analysis of the state VET standard for the profession «Tourism Agent».

It is generalized that the improvement of organizational aspects for future hotel and tourism industry specialists professional training with further subsequent creation of favorable opportunities for prestigious continuous tourism education development in Ukraine is preceded by study and implementation of constructive ideas for reforming the system of tourism industry specialists professional training in Turkey.

References

1. Derzhavnyj standart profesijno-texnichnoyi osvity. DSPTO 4221.OI.63.30-2013. Profesiya: Agent z organizaciyi turyzmu. Kod: 4122. Kvalifikaciya: Agent z organizaciyi turyzmu: vyd. oficz. /– [Chynnyj vid 2013–07–05]. – K. : MON Ukrainy, M -vosocz. polityky Ukrainy, 2013. – 70 s.
2. Mizhnarodni akty / Ministerstvo ekonomichnogo rozvytku i torgivli Ukrainy : oficz. veb-sajt. – [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu: [http://www.me.gov.ua/Documents/MoreDetails?lang=uk-UA&id=f20f8019-3c3c-4bda-b825-fe00f978a4dd&title=Mizhnarodni Akty](http://www.me.gov.ua/Documents/MoreDetails?lang=uk-UA&id=f20f8019-3c3c-4bda-b825-fe00f978a4dd&title=Mizhnarodni%20Akty).
3. Nacionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini / Nacz. akad. ped. nauk Ukrainy ; [redkol.: V. G. Kremen (golova), V. I. Lugovyj (zast. golovy), A. M. Gurchij (zast. golovy), O. Ya. Savchenko (zast. golovy)] ; zazag. red. V. G. Kremenyu. – Kyiv : Pedagogichna dumka, 2016. – 448 s. – (Do 25-richchya nezalezhnosti Ukrainy).
4. Pro zatverdzhennya Derzhavnogo pereliku profesij z pidgotovky kvalifikovanyx robotnykiv u profesijno-texnichnyx navchalnyx zakladax: Postanova KMU vid 11 ver. 2007 r. № 1117 // Zakonodavstvo / VR Ukrainy : oficz. veb-portal. – [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1117-2007> p.
5. Pro zatverdzhennya pereliku galuzej znan i specialnostej, za yakymy zdiysnyuyetsya pidgotovka zdobuvachiv vyshhoyi osvity: Postanova KMU vid 29 kvit. 2015 r. № 266 // Zakonodavstvo / VR Ukrainy : oficz. veb-portal. – [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/46971/
6. Pro zatverdzhennya Polozhennya pro organizaciyu navchalno-vyrobnychogo procesu u profesijno-texnichnyx navchalnyx zakladax : Nakaz MON Ukrainy vid 30 trav. 2006 r. № 419 // Zakonodavstvo / VR Ukrainy : oficz. veb-portal (Iz zminamy, vnesenymy zgidno z Nakazamy Ministerstva osvity i nauky №731 vid 05.08.2008, №1019 vid 10.11.2008, № 746 vid 10.07.2015 r.). – [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0711-06..>
7. Pro profesijnu osvitu [Elektronnyj resurs] : proekt Zakonu Ukrainy // Zakonodavstvo / VR Ukrainy : oficz. veb-portal. – Rezhym dostupu : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=60247. – Nazva z ekrana.
8. Radkevych V. O. Kompetentnisnyj pidxid do profesijnogo navchannya personalu pidpryyemstv / V. O. Radkevych. – [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu: http://lib.iitta.gov.ua/4343/1/Kompetentnisnyj_pidxid_.pdf.
9. Yakubov F. Ya. Novye tendencyy v systeme vysshego obrazovanyya Turcyi / F. Ya. Yakubov. – [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Profos/2012_3/1/2012_1_01.pdf.
10. The EVive Project: European Values in Vocational Education. EVive. Lifelong Learning Programme. – [Elektronnyj resurs] Rezhym dostupu: <http://evive.eduproject.eu/sample-page/>.

УДК 377:338.48 (292.451/.454)

ОСОБЛИВОСТІ ЕТНОГРАФІЧНОЇ РЕКРЕАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ТУРИЗМУ В КАРПАТСЬКОМУ ТУРИСТИЧНОМУ МАКРОРЕГІОНІ

Степан Грибіш

аспірант Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

етнографічний туризм, Карпатський туристичний макрорегіон, етнографічна рекреаційна діяльність

Реферат

У статті аналізуються особливості етнографічної рекреаційної діяльності на прикладі Карпатського туристичного макрорегіону (охоплює територію Закарпатської, Івано-Франківської, Львівської і Чернівецької областей). Висвітлено проблеми професійної підготовки і місця етнографічного туризму в сучасних наукових дослідженнях. Виявлена проблема визначення поняття «етнографічний туризм», пов'язана з відсутністю вказаного різновиду туризму в чинному законодавстві, і його співвідношення із категорією «етнічний» туризм.

Окреслені основні складові етнографічного туризму (традиційні форми господарювання, звичаї, традиції, обряди, свята, народні промисли, національна кухня, традиційні житла, одяг, танці, музика, народна творчість, музеї архітектури і побуту під відкритим небом (скансени), ярмарки, фестивалі, святкування національних свят, народні гуляння тощо) й найважливіші напрямки етнографічної рекреаційної діяльності (відвідання подієвих заходів; етнографічних, краєзнавчих, історичних і музеїв під відкритим небом (скансенів); поселень спільнот, які продовжують зберігати традиційний уклад життя чи його окремі елементи).

Визначені основні туристичні ресурси і створені на їх основі атракції етнографічного характеру Карпатського туристичного макрорегіону, який характеризується найвищим ступенем розвитку етнографічного туризму і може слугувати зразком для інших регіонів України. Систематизовано етнографічну рекреаційну діяльність регіону у відповідності до вищезначених напрямків діяльності. Виявлено основні передумови перетворення етнографічного туризму на його провідну галузь шляхом нормативно-правового регулювання на державному рівні, інтенсифікації процесу використання наявних ресурсів і забезпечення галузі висококваліфікованими кадрами.

Постановка проблеми. На межі ХХ–ХХІ століть туризм поступово перетворився на одну і найважливіших галузей економіки провідних держав світу, як за часткою зайнятості населення, так і за отримуваними прибутками. Таким чином, перед Україною постає першочергове завдання, враховуючи такі тенденції світової економіки, створити сприятливі умови для його розвитку. Однак необхідно врахувати внутрішню специфіку туризму, що представлений значною кількістю напрямів. Серед різних видів туризму варто виділити етнографічний (етнічний), який знайшов своє вагоме місце в низці країн активного туризму й має великі перспективи для розвитку в нашій країні, зважаючи на значне етнокультурне розмаїття українських регіонів і наявність у них необхідних ресурсів.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Протягом останнього часу істотно зросла кількість досліджень різних аспектів підготовки майбутніх фахівців із

туризму. Дана проблема досліджується в працях В. Васильєва, Н. Васильєва, П. Горішевського, Ю. Зінько, Л. Кнодель, В. Обозного, Т. Сокол, В. Федорченка, Н. Фоменко, Н. Хмілярчук, Л. Чорної та ін. Серед вітчизняних науковців, які займаються проблемами етнічного, краєзнавчого та етнокультурного туризму, особливе місце займають такі дослідники, як : А. Гаврилюк, О. Дутчак, Т. Олексійчук, М. Орлова, В. Петранівський Н. Петрик, М. Рутинський, Н. Соснова та ін. У той самий час практично не досліджено залишається проблема професійної підготовки туристичної сфери до етнографічної рекреаційної діяльності.

Мета статті є аналіз особливостей етнографічної рекреаційної діяльності майбутніх фахівців туризму на прикладі Карпатського туристичного макрорегіону (Закарпатська, Івано-Франківська, Львівська й Чернівецька області).

Виклад основного матеріалу дослідження. Зважаючи на те, що в чинному

Законі України «Про туризм» відсутнє виокремлення етнографічного туризму як його окремого виду, це створює деякі проблеми в його дефініції. Таким чином, у працях сучасних дослідників етнографічний туризм розглядається як складова етнічного, його синонім чи окремий напрям. Не вдаючися до наукових дискусій із приводу співвідношення «етнографічного туризму» з близькими до нього напрямками, оскільки це не є метою нашої статті. Спробуємо тільки визначити, в якому контексті будемо досліджувати даний феномен. Відтак, під етнографічним туризмом будемо розглядати вид туризму, спрямований на ознайомлення з пам'ятками матеріальної і духовної культури певного народу.

Багата самобутність і розмаїті етнографічні ресурси кожної місцевості створюють широкі можливості для професійної діяльності фахівців із туризму. Зважаючи на це, спробуємо визначити специфіку етнографічної рекреаційної діяльності фахівців із туризму на прикладі одного з регіонів України. Для цього, перш за все, слід чітко окреслити регіони й наявні ресурси, що будуть визначати специфіку рекреаційної діяльності.

Необхідність здійснення макротуристичного районування зумовлена потребою удосконалення просторової організації туристичної сфери та управління рекреаційно-туристичною діяльністю. Таким чином, пропонуємо використовувати типологію макротуристичних регіонів, запропоновану науковцями на чолі з Д. Стеченко. Науковці виділяють такі регіони: Донецький, Карпатський, Кримський, Подільський, Поліський, Дніпровський, Причорноморський і Слобожанський. [1, с. 203-204]. Зважаючи на те, що можливості розвитку етнографічного туризму визначають наявні ресурси, спробуємо виокремити ті, що мають найбільший вплив на його розвиток. До них варто віднести історико-культурні ресурси (об'єкти матеріальної культури та явища духовної), що слугують передумовою розвитку й інших видів туризму. Саме тому особливу увагу звернемо на такі винятково етнографічні феномени, як: «традиційні форми господарювання, звичаї, традиції, обряди, свята, народні промисли, національну кухню, традиційні житла, одяг, танці, народну

творчість, музеї архітектури і побуту під відкритим небом (скансени), центри народної творчості, подійові заходи – ярмарки, фестивалі, святкування національних свят, народні гуляння» [2, с. 124].

Зважаючи на таке широке коло атракцій, із якими будуть мати справу майбутні фахівці з туризму, спробуємо визначити основні напрямки роботи і з'ясувати їх особливості на прикладі Карпатського макротуристичного регіону. До основних напрямів роботи, що дають можливість охопити найсуттєвіші етнографічні особливості потрібно віднести: подієві заходи; етнографічні, краєзнавчі, історичні і, особливо, музеї під відкритим небом; поселення спільнот, які зберегли традиційний уклад життя.

Найбільш доступною й поширеною можливістю знайомства з етнографічними особливостями спільноти є подієві заходи, передусім фестивалі, тобто масові урочисті дійства, які передбачають демонстрацію у специфічній формі звичаїв, традицій, одягу тощо. Такі фестивалі у світі набули настільки великого поширення, що іноді виділяють «фестивальний туризм», як один із окремих напрямів. Не є винятком у цьому плані й Україна, де проводиться близько тридцяти подібних заходів зі статусом міжнародних, а також регіональні й місцеві, яких із кожним роком стає все більше. Туристи, які відвідуватимуть Карпатський туристичний макрорегіон, який славиться як своєрідна фестивальна «столиця» України, матимуть можливість познайомитися з національною самобутністю в найвибагливіших її проявах.

З метою знайомства з особливостями вітчизняної регіональної культури в різних її жанрах (пісні, танці, малярство, народні промисли, ужитково-прикладне мистецтво тощо), варто відвідати Міжнародний фольклорний фестиваль етнографічних регіонів України «Родослав» (відбувається в Івано-Франківську). Можна також дізнатися про традиційні види народного мистецтва певних етнографічних груп. Наприклад, про етнографічні особливості гуцулів туристи можуть довідатися на Міжнародному Гуцульському фестивалі (відбувається в межах Івано-Франківської, Закарпатської чи Чернівецької областей), Міжнародному фольклорному фестивалі «Коломийка»

(с. Королівка, Коломийського р-ну Івано-Франківської обл.). Про лемків – на етнографічному фестивалі «Лемківська ватра» (с. Кострино, Закарпатської обл.). Про бойків – на фестивалі «Всесвітні Бойківські Фестини» (с. Явора, Турківського р-ну Львівської обл.), фестивалі «Світовий конгрес бойків» (м. Турка Львівської обл.). Заглибитися в часи середньовіччя через тогочасний побут, кухню, ремесла, танці, лицарські бої можна на фестивалі української середньовічної культури «Тустань» (с. Урич, Сколівського р-ну, Львівської обл.), етнографічному фестивалі «Берегфест» (м. Берегово, Закарпатської обл.), фестивалі «Львів Стародавній» (м. Львів), етнографічному фестивалі «День святого Мартина» (м. Мукачеве, Закарпатської обл.).

Жоден фестиваль не обходиться без демонстрації унікальної кухні свого регіону. Сьогодні в етнографічному туризмі поступово виокремлюється ще один різновид туризму – гастрономічний. Відвідувачі мають можливість не тільки продегустувати місцеву кухню, але й стати свідком чи учасником аутентичних способів приготування місцевих страв на основі стародавніх технологій і рецептів. На деяких фестивалях кухня займає центральне значення. Це, передусім, етнографічний фестиваль «Петрівський ярмарок» (м. Чернівці), фольклорний фестиваль «Розточчя» (м. Жовква, Львівської обл.), свято «Пампуха» (м. Львів), Фестиваль гентешів (с. Геча, Берегівського р-ну, Закарпатської обл.), міжнародний фестиваль рибалок та угорської ухи (м. Берегово, Закарпатської обл.), «Медовуха Фест» (м. Ужгород), фестиваль «Червоне вино» (м. Мукачеве), вже згаданий фестиваль «Берегфест».

Останнім часом великої популярності набувають організація фестивалів, приурочених до релігійних чи народних свят. У міру відродження духовності й повернення з небуття народних традицій, практично кожне свято супроводжується масовими заходами. Найбільш масштабними є Різдвяний фестиваль «Велика коляда» (м. Львів), «Різдвяна зіронька» (м. Мукачеве), етнографічний фестиваль «Маланка-фест» (м. Чернівці), «Фестиваль Писанок» (м. Львів), «Парад Миколайчиків» (м. Ужгород) тощо.

Цікавими для туристів будуть фестивалі, які розкривають специфіку традиційних ремесл, що в сучасних умовах втратили чи втрачають колишнє значення, а ще донедавна були візитівкою краю чи відігравали важливу роль у зайнятості населення. Саме з цією метою проводяться: етнографічний фестиваль «Проводи отар на полонину» (сmt. Міжгір'я, Закарпатської обл.), де відбувається знайомство її специфікою життя й діяльності вівчарів на карпатських полонинах; фестиваль «Свято ковалів» (м. Івано-Франківськ); міжнародний фестиваль «Меди Прикарпаття» (м. Івано-Франківськ), де популяризується діяльність пасічників; фестиваль «Вишиванка-фест» (м. Дрогобич, Львівської обл.), що є не просто популяризацією регіональної вишиванки, що претендує увійти до Списку нематеріальної культурної спадщини ЮНЕСКО, але й рекламою сучасних майстрів вишиванки; фестиваль «Писанка» (м. Коломия, Івано-Франківської обл.), покликаний зберегти традиції народного мистецтва писанкарства.

Жодна масштабна подія, така як фестиваль, не обходиться без автентичної музики, пісні чи фольклору, де учасники одягаються у традиційний народний одяг. Однак практично жоден фестиваль не має можливості уникнути впливу сучасності й характеризується різночасовими нашаруваннями, що дещо знижують його вартість із позиції етнографічної оригінальності. Ще одним серйозним недоліком може бути короткотривалість самого фестивалю чи прив'язка до певного часу, пори року, події. Деякі вищеназвані «недоліки» можуть компенсувати музеї, що можуть більш точно відображати особливості певного історичного відтинку й функціонують постійно. Згідно з даними Міністерства культури України на сьогоднішній день у Карпатському туристичному макрорегіоні доступні для відвідування чотириста вісімнадцять закладів музейного типу [3]. Незважаючи на те, що в даному переліку містяться музеї, присвячені й іншій тематиці (мистецтво, екологія, література, історія створення певної установи тощо), однак у переважній більшості вони містять експозиції, що відображають і певні етнографічні аспекти.

Серед наявних музеїв найбільшу цінність мають музеї під відкритим небом (скансени), що фактично є своєрідними етнографічними музеями і дозволяють проводити реконструкції минулого. Всі наявні експонати створюють цілісну картину тогочасності, формуючи цілісний комплекс. Таким чином, відвідувач має можливість більш комплексно познайомитися з особливостями певного історичного періоду країни вцілому, регіону чи окремого населеного пункту. У межах Карпатського туристичного макрорегіону є чотири таких музеї. Одним із найбільших скансенів Європи, який до того ж знаходиться в Україні, є Музей народної архітектури й побуту у Львові імені Климентія Шептицького. На території комплексу знаходяться житлові й господарсько-виробничі будівлі та споруди сакрального характеру, притаманні для всіх історико-етнографічних груп Західної України межі XIX-XX століть, а саме: Бойківщини, Буковини, Волині, Гуцульщини, Закарпаття, Лемківщини, Львівщини, Поділля, Покуття, Полісся. Для наявних об'єктів характерний аутентичний регіональний інтер'єр [4].

Музей етнографії, що є структурним підрозділом Національного заповідника «Давній Галич», знаходиться в с. Кринос Івано-Франківської області. У межах заповідника розташовано будівлі, що характеризують архітектуру й побут чотирьох регіонів Прикарпаття: Покуття, Гуцульщини, Бойківщини та Опілля. Експонати подані не як «житлово-виробничі ансамблі», а як поодинокі житлові й господарські споруди, характерні для кінця XVII – початку XX ст. [5]. У Закарпатському музеї народної архітектури та побуту, що знаходиться в м. Ужгород, містяться пам'ятки архітектури сіл різних куточків Закарпаття, як низинних (у тому числі угорські й румунські), так і гірських регіонів (бойків і гуцулів) [6].

Познайомитися з особливостями буковинських поселень, речами особистого й господарського призначення середини XIX – першої половини XX ст. можна в Чернівецькому обласному музеї народної архітектури та побуту. Попри те, що сьогодні функціонують тільки дві етнографічні зони: «Хотинщина» і «Західне Подністров'я», відбувається спорудження трьох інших зон

музею – «Прикарпаття», «Гуцульщина» та археологічна зона «Давня Буковина» [7]. Перспективним явищем для України, що набуло поширення в регіоні, є створення «локальних скансенів», тобто музеїв у вигляді окремих хат чи садиб, що реконструюють певний історичний період.

Незважаючи на значний вплив сучасних глобалізаційних процесів, що фактично розмивають національну ідентичність, в Україні залишаються й надалі куточки, в яких продовжують зберігати традиційний спосіб життя. Уваги туристів заслуговують більшість гірських сіл українських Карпат, особливо гуцульщини, де й надалі можна почути гуцульську говірку. Відзначення кожного народного й релігійного свята відбувається тут у національному одязі. Сучасні селяни проживають у садибах, споруджених за давніми технологіями (наприклад, у с. Криворівня, Івано-Франківської обл). Крім наявних музеїв, тут можна побачити жилу «хату-гражду», в якій уже протягом кількох поколінь проживає одна родина. Жителі сіл продовжують займатися промислами за особливими технологіями, які збереглися тільки тут (ліплення сирних коників; виготовлення кераміки (пістинська, косівська і кутська); вишивка; писанкарство; виготовлення ліжників і тканих виробів; гончарство; ковальство; лозо- й коренеплетіння; солеваріння; виготовлення поташу, вугілля і смоли; тиснення на шкірі; різьблення по дереву; художня обробка металу, шкіри; вироби з рогу та інші ужиткові речі ручного виконання).

Висновок. Здійснена характеристика особливостей етнографічної рекреаційної діяльності на прикладі Карпатського туристичного макрорегіону дозволяє говорити про наявність високого рівня забезпеченості вказаного регіону туристично-етнографічними ресурсами, що використовується не в повній мірі. Дана проблема пов'язана з відсутністю законодавчого і нормативно-правового визначення категорії «етнографічний туризм», його недооцінювання і, як наслідок, неналежний рівень підготовки фахівців зазначеного туристичного напрямку. Таким чином, простежуючи пряму залежність між рівнем розвитку галузі і рівнем забезпеченості її висококваліфікованими кадрами, вважаємо

за необхідне переглянути підходи до системи професійної туристичної освіти шляхом розширення й поглиблення знань майбутніх фахівців із туризму та формування їх готовності до етнографічної рекреаційної діяльності.

Література

1. Управління регіональним розвитком туризму: навчальний посібник / Д. М. Стеченко, І. В. Безуглий, Н. П. Турло, С. М. Мархонос ; за ред. Д. М. Стеченка. – К. : Знання, 2012. – 455 с.
2. Рекреаційна географія: навч. посібник / М. М. Покоłodна; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. – Х. : ХНАМГ, 2012. – 275 с.
3. Музеї, заповідники, заклади музейного типу України. – [Електронний ресурс] // Міністерство культури України : [сайт]. – Текст. дані. – Режим доступу: http://mincult.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=245062916&cat_id=244908588
4. Про музей // Музей народної архітектури і побуту у Львові імені Климента Шептицького. : [сайт]. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lvivskansen.org/pro-muzej>
5. Музей етнографії // Національний заповідник «Давній Галич». : [сайт]. – Текст. дані. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.davnyihalych.com.ua/muzei/muzei-arhitekturi/item/79-muzei-etnografii>
6. Закарпатський музей народної архітектури і побуту: [сайт] // Мандрівка Україною. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.travelua.com.ua/zakarpattya/uzhgorod/zakarpatskij-muzej-narodno-arxitekturi-i-pobutu.html>
7. Про музей // Чернівецький обласний музей народної архітектури та побуту. : [сайт]. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bukovina-museum.com>

Реферат

Особенности этнографической рекреационной деятельности будущих специалистов по туризму в Карпатском туристическом макрорегионе

Степан Грибиш,

аспирант Інститута професійно-технічного образования НАПН України

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

этнографический туризм, Карпатский туристический макрорегион, этнографическая рекреационная деятельность

В статье анализируются особенности этнографической рекреационной деятельности на примере Карпатского туристического макрорегиона (охватывает территорию Закарпатской, Ивано-Франковской, Львовской и Черновицкой областей). Освещены проблемы профессиональной подготовки и места этнографического туризма в современных научных исследованиях. Обоснована проблема определения понятия «этнографический туризм», связанная с отсутствием указанного вида туризма в действующем законодательстве, и его соотношения с категорией «этнический» туризм.

Очерчены основные составляющие этнографического туризма (традиционные формы хозяйствования, обычаи, традиции, обряды, праздники, народные промыслы, национальная кухня, традиционные жилища, одежда, танцы, музыка, народное творчество, музеи

архитектуры и быта под открытым небом (скансен), ярмарки, фестивали празднования национальных праздников, народные гуляния и т.д.) и важнейшие направления этнографической рекреационной деятельности (посещение событийных мероприятий; этнографических, краеведческих, исторических музеев под открытым небом (скансенов) поселений сообществ, которые продолжают сохранять традиционный уклад жизни или его отдельные элементы).

Определены основные туристические ресурсы и созданные на их основе аттракции этнографического характера Карпатского туристического макрорегиона, который характеризуется высокой степенью развития этнографического туризма и может служить образцом для других регионов Украины. Систематизированы виды этнографической рекреационной деятельности региона в соответствии с вышеуказанными направлениями деятельности. Указаны основные предпосылки преобразования этнографического туризма в ведущую отрасль путем нормативно-правового регулирования на государственном уровне, интенсификации процесса использования имеющихся ресурсов и обеспечения отрасли высококвалифицированными кадрами.

Abstract

Features of Ethnographic Recreational Activity of Future Specialists in Tourism in the Carpathian Tourist Macro Region

Stepan Hrybish,

Postgraduate student, IVET of NAES of Ukraine

KEY WORDS:

ethnographic tourism, Carpathian tourist macroregion, ethnographic recreational activity

The article analyzes the features of ethnographic recreational activity on the example of the Carpathian tourist macro-region (covering the territory of Zakarpattia, Ivano-Frankivsk, Lviv and Chernivtsi regions).

The problems of professional training and the place of ethnographic tourism in modern scientific research are highlighted.

The problem of definition of "ethnographic tourism", which is connected with the absence of the mentioned type of tourism in the current legislation, and its relation with the category "ethnic" tourism, is revealed.

The basic components of ethnographic tourism are defined (traditional form of management, customs, traditions, rituals, holidays, crafts, cuisine, traditional housing, clothing, dance, music, folk art, museums, architecture and life in the open air (Skansen), fairs, festivals celebration of national holidays, festivities etc.) and main ethnographic recreational activity are distinguished (event-visit activities, ethnographic, naturalistic, historic and open-air museums (Skansen), settlement communities which keep the traditional way of life or its separate elements).

The basic tourist resources are examined and based on them the ethnographic attractions of Carpathian tourism macro regions are created, which are characterized by the highest degree of ethnographic tourism and can serve as a model for other regions of Ukraine. The ethnographic recreational activity of the region is systematized in accordance with the above-mentioned directions of activity.

The main premises of transforming ethnographic tourism into the leading industry through the legislative regulation at the state level, intensive use of available resources and qualified industry personnel are outlined.

References

1. Upravlinnia rehionalnym rozvytkom turyzmu: navchalnyi posibnyk / D. M. Stechenko, I. V. Bezuhlyi, N. P. Turlo, S. M. Markhonos ; za red. D. M. Stechenka. — K. : Znannia, 2012. — 455 s.
2. Rekreatsiina heohrafiia: navch. posibnyk / M. M. Pokolodna; Khark. nats. akad. misk. hosp-va. — Kh. : KhNAMH, 2012. — 275 c.
3. Muzei, zapovidnyky, zaklady muzeinoho typu Ukrainy // Ministerstvo kultury Ukrainy : [sait]. — [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: http://mincult.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=245062916&cat_id=244908588
4. Pro muzei // Muzei narodnoi arkhitektury i pobutu u Lvovi imeni Klymentiiia Sheptytskoho. : [sait]. — [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <http://lvivskansen.org/pro-muzei>
5. Muzei etnohrafii // Natsionalnyi zapovidnyk «Davniy Halych». : [sait]. — [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <http://www.davniyhalych.com.ua/muzei/muzei-arhitekturi/item/79-muzei-etnografii>.
6. Zakarpatskyi muzei narodnoi arkhitektury i pobutu // Mandrivka Ukrainoiu. : [sait]. — [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <http://www.travelua.com.ua/zakarpattya/uzhgorod/zakarpatskij-muzej-narodnoi-arhitekturi-i-pobutu.html>
7. Pro muzei // Chernivetskyi oblasnyi muzei narodnoi arkhitektury ta pobutu. : [sait]. — [Elektronnyi resurs]. — Rezhym dostupu: <http://bukovina-museum.com>

УДК 377.13.78:[331.102.24:130.2]:336-057.87

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІНАНСІВ І КРЕДИТУ В КОЛЕДЖАХ

Оксана Пілевич,

*директор Ірпінського державного коледжу
економіки та права, аспірантка*

Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

професійна освіта,
професійна
культура,
культурологічний
підхід, задачна
технологія, вищий
навчальний заклад,
коледж, майбутній
фахівець з фінансів
і кредиту,
молодший
спеціаліст

Реферат

У статті висвітлюється актуальне для професійної освіти питання формування професійної культури молодших спеціалістів з фінансів і кредиту в коледжах. Уперше зроблено ґрунтовний аналіз їхньої освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми з позицій компетентнісного і культурологічного підходів. Звертається увага на те, що освітньо-кваліфікаційна характеристика відображає структурно-функціональну модель молодшого спеціаліста з фінансів і кредиту, компонентами якої є їхні виробничі функції: фінансова, економічна, облікова, організаційно-виробнича, технічно-інформаційна, аналітична й організаційна. Зміст кожної функції розкрито через низку узагальнених й візуалізованих дослідницею задач. Їх аналіз уможливив висновок, що цілком логічним буде використання в професійній підготовці молодших спеціалістів з фінансів і кредиту в коледжі такої педагогічної технології, як задачна. Реалізація в навчальному процесі, а потім і в практичній діяльності виробничих функцій потребує формування відповідних знань, умінь і навичок. Показовим є те, що їх зміст вимагає від майбутніх фахівців загальної, особистісної і суспільної культури. У процесі дослідження виявлено, що зміст навчальних дисциплін загальноосвітньої, гуманітарної, природничо-наукової та загальноекономічної, а також професійної підготовки має практичну спрямованість. З'ясовано, що в ньому закладено значний потенціал для формування професійної культури майбутніх фінансистів. У статті розглянуто сутність культурологічного підходу та зроблено висновок про те, що формування професійної культури майбутніх фахівців має здійснюватися у відповідному культурно-освітньому середовищі.

Постановка проблеми. Фахівці з фінансів і кредиту вважаються елітними спеціалістами економічної сфери не тільки в Україні, але й в усьому світі. Актуальність підготовки фахівців-фінансистів зумовлена динамічними процесами в політичному та економічному житті країни. Заснування нових підприємств, фінансово-кредитних установ, страхових, інвестиційних компаній, недержавних пенсійних фондів, реформування та вдосконалення механізму функціонування державних фінансових органів створюють об'єктивні передумови для стійкого попиту на фахівців з фінансів і кредиту. Професійна підготовка за галуззю знань 0305 «Економіка і підприємництво» спеціальності 5.03050801 «Фінанси і кредит» кваліфікації «молодший спеціаліст» здійснюється за тимчасовою освітньо-професійною програмою (ОПП), розробленою методичною комісією з економіки та підприємництва Міністерства освіти і науки України та Київським національним

економічним університетом імені Вадима Гетьмана і має свою специфіку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що питання професійної підготовки майбутніх економістів у вищій школі вивчали: Н. Баловсяк, Є. Іванченко, С. Лазаренко, В. Стасюк, Т. Поясок, О. Шаманська, І. Шерстньова. Треба відзначити, що серед дисертаційних досліджень професійної підготовки майбутніх економістів, є наукові праці, в яких порушуються питання формування різних видів культури: М. Коляди, О. Оршанського (інформаційної), О. Матеюк (екологічної), І. Тарасової (економічної) та ін. Водночас недостатньо наукових праць, присвячених вивченню проблем формування професійної культури майбутніх фінансистів.

На особливу увагу заслуговує дисертаційне дослідження О. Ханукаєвої з проблеми підготовки майбутніх фінансистів у закладах середньої професійної освіти. Окремі аспекти формування професійної

культури майбутніх фінансистів розглянуто також у статтях О. Глухової, І. Горшунової, Т. Наволокіної.

Мета статті – визначити особливості формування професійної культури майбутніх молодших спеціалістів з фінансів і кредиту у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації, зокрема в коледжах економічного спрямування.

Виклад основного матеріалу. Професія фінансиста набула поширення на всьому пострадянському просторі з початку 90-х років минулого століття, коли стала активно розвиватися банківська система та інші фінансові установи. На сьогодні вже склалася певна корпоративна культура професійної спільноти фінансистів, викристалізувалися вимоги до них, які весь час трансформуються внаслідок соціально-економічного розвитку країни, що потребує їх врахування в професійній підготовці у коледжах і технікумах.

Молодші спеціалісти з фінансів і кредиту є фахівцями з базовими знаннями фундаментальних наук в обсязі, необхідному для освоєння загально-професійних дисциплін, та інформатики й сучасних інформаційних технологій, що уможливають роботу з комп'ютером, із базами статистичних даних, застосування програмних засобів та Інтернет-ресурсів, орієнтацію в комп'ютерних мережах, обробку, використання й передачу інформації. Їм притаманне розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей, а також оперування основними соціологічними та культурологічними поняттями на рівні тлумачення й використання в повсякденному житті, тобто належний рівень загальної культури.

В освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ) підготовки молодшого спеціаліста за спеціальністю «Фінанси і кредит» зазначається, що цей фахівець має бути особистістю, наділеною належним інтелектуальним потенціалом для широкого вибору конкретних напрямів практичної діяльності й виконання виробничих завдань, володіти умінням самостійно продовжувати навчання. Характерними для нього названо

уміння: аналізувати й оцінювати складні явища суспільного життя та основні напрями державно-правового розвитку українського суспільства в контексті світової історії; застосовувати здобуті знання в професійній діяльності; пов'язувати теоретичні проблеми з вирішенням практичних завдань; використовувати економічні закони у процесі господарської діяльності. Він повинен мати високі моральні якості, вміння приймати професійні рішення з урахуванням їх соціальних наслідків.

На ринку праці фінансист розглядається як фахівець широкого профілю зі сформованим структурно-логічним мисленням, який уміє визначати негативні фактори в житті людини природного, техногенного, соціально-політичного і воєнного характеру та вживати заходи щодо індивідуального та колективного захисту людини від них; використовувати економічні та виховні важелі впливу на природокористувачів, а тому він є однією з ключових фігур управління фінансово-економічними процесами на мікро- та макрорівні.

Отже, як в ОПП, так і в ОКХ підготовки молодших спеціалістів з фінансів і кредиту культурологічний компонент закладено первісно, що є однією з особливостей їхньої професійної підготовки в коледжі. Проте вивчення педагогічного досвіду, власні спостереження свідчать про те, що в педагогічній практиці, формування професійної культури майбутніх фахівців фінансової справи здійснюється епізодично, здебільшого в позанавчальний час.

Водночас доцільно зауважити, що специфіка підготовки молодших спеціалістів із зазначеної спеціальності пов'язана з виконанням ними низки виробничих функцій: фінансової, економічної, облікової, організаційно-виробничої, технічно-інформаційної, аналітичної, організаційної. Кожна функція реалізується через виконання типових задач, які ми згрупували в таблиці 1, і це вказує на використання задачного підходу в розробленні ОПП як окрему її специфічність.

Таблиця 1

**Функції майбутнього молодшого спеціаліста з фінансів і кредиту
та типові задачі його професійної діяльності**

Функції	Типові задачі діяльності
Фінансова	Організація фінансово-господарської діяльності підприємств: вибирати раціональні методи організації фінансово-господарської діяльності, ефективного використання фінансових і кредитних ресурсів організацій і підприємств; здійснювати всі фінансові, кредитні й розрахункові операції, застосовувати заходи щодо зміцнення касової, розрахункової і платіжної дисципліни; складати декларації, розрахунки з податків загальнодержавного й місцевого призначення; результати підприємств і організацій, а також організовувати страхову роботу.
Економічна	Визначення матеріальних і трудових ресурсів та ефективності їх використання; організація виробництва; планування господарсько-фінансової діяльності підприємства та фінансових показників.
Облікова	Складання, приймання, перевірка та бухгалтерська обробка документів, ведення синтетичного й аналітичного обліку; ведення статистичного обліку, використання статистичних методів обробки економічної інформації; підготовка фінансової звітності підприємств і організацій; ведення податкового обліку і визначення цін.
Організаційно-виробнича	Дотримання Законів України та інших нормативних актів, що регулюють господарську діяльність підприємств.
Технічно-інформаційна	Використання персональних електронно-обчислювальних машин (ПЕОМ) у середовищі автоматизованого робочого місця (АРМ) фінансиста, комп'ютерної техніки та інших технічних засобів.
Аналітична	Аналіз господарсько-фінансової діяльності підприємства через забезпечення інформаційної бази даних; використання різних методик аналізу показників господарсько-фінансової діяльності.
Організаційна	Організація обліку та звітності відповідно до документообігу, дотримання встановлених правил і форм обліку; організація роботи матеріально відповідальних осіб; дотримання правил зберігання документів і організація архіву підприємства та організація зовнішньоекономічних відносин; реформування і впровадження бізнесу на підприємствах; контроль за дотриманням нормативних актів із методології бухгалтерського обліку та збереженням і ефективним використанням ресурсів підприємств.

Зазначені вище функції та завдання зумовлюють необхідність формування певних компетенцій, відображених в ОКХ майбутніх фінансистів. Серед них: базові уявлення про основи філософії, культурології, педагогіки та психології, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до сприйняття естетичних цінностей; знання вітчизняної історії й економіки; розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й умінь їх використовувати в професійній і соціальній діяльності; розуміння та сприйняття етичних

норм поведінки відносно інших людей, а також природи; базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій тощо. Аналіз змісту компетенцій уможливорює виокремлення ще однієї характерної особливості професійної підготовки цих фахівців – формування особистої суспільної культури через умінь, відображені в ОКХ.

Особистісна культура, за визначенням Є. Сірого, це – «сутність особистих взірців поведінки, методів діяльності, продуктів діяльності, ідей, думок» [6]. Її формування в

коледжі здійснюється через опанування низки вмій: використовувати методи аналізу, наприклад, складних явищ суспільного життя, пов'язувати теоретичні проблеми з вирішенням практичних завдань; оперувати основними соціологічними та культурологічними поняттями на рівні тлумачення й використання в повсякденному житті; орієнтуватись у комп'ютерній мережі, опрацьовувати, використовувати й передавати інформацію, працювати з системами керування базами даних; володіти іноземною мовою в обсязі тематики, зумовленої професійними потребами тощо. Суспільна культура – це «сукупність творінь, цінностей, способів поведінки, які прийняті й визнані суспільством» [6].

Таким чином, ОКХ молодших спеціалістів зі спеціальності «фінанси і кредит» у своїй основі передбачає формування в них як особистісної, так і суспільної культури, що має здійснюватися через функціональні одиниці, які є «складовими культурних систем, – це елементи або риси – предмети, які відіграють важливу роль у багатьох сферах суспільного життя, навколо яких концентрується і створюється комплекс інших предметів, ідей» [6]. Учені-соціологи зазначають, що елементи культури можуть набувати різних форм. Наприклад, мова як символ культури є системою наділених певним значенням знаків, що використовуються для збереження, передачі й перетворення інформації щодо норм поведінки, вимог до неї та зразків, цінностей, вірувань і переконань, звичаїв і традицій тощо [2; 6].

Як зазначалося вище, вимоги до змісту, обсягу й рівня освітньої та професійної підготовки устанавлюються ОПП як нормативним документом, у якому окреслюється нормативний зміст навчання. З метою виявлення потенціалу формування професійної культури в майбутніх молодших спеціалістів з фінансів і кредиту ми проаналізували ОКХ підготовки молодших спеціалістів за галуззю знань 0305 «Економіка і підприємництво» спеціальності 5.03050801 «Фінанси і кредит» Київського фінансово-економічного коледжу Національного університету державної податкової служби України (Протокол № 1 від 30.08.2010 р.). З'ясовано, що ОПП устанавлює: нормативний

зміст навчання у вищих навчальних закладах, обсяги й рівень його засвоєння; перелік нормативних навчальних дисциплін; рекомендованих вибіркових дисциплін; форми державної атестації. Варіативна частина ОПП включає в перелік рекомендованих для вибору вищим навчальним закладом дисциплін, обсяги навчального часу й форми контролю за такими циклами: дисципліни гуманітарної підготовки – 756 годин; дисципліни природничо-наукової та загальноекономічної підготовки – 756 годин; дисципліни професійної (1296 годин) та практичної (540 годин) підготовки за спеціальностями, дисципліни за вибором навчального закладу (945 годин). Цикл загальноосвітньої підготовки – 19 навчальних дисциплін загальним обсягом 1840 годин. Докладний зміст загальноосвітньої підготовки майбутніх фінансистів із числа осіб, які мають базову загальну середню освіту, вказує на таку специфіку коледжів – виконання подвійної функції: надання молоді повної загальної середньої освіти з одночасною підготовкою її до професійної діяльності відповідного економічного спрямування.

У контексті нашого дослідження, вважаємо необхідним проаналізувати цю частину навчального плану з позицій культурологічного підходу як конкретно-наукової методології «пізнання та перетворення педагогічної реальності, основою якої є аксіологія; бачення освіти крізь призму поняття культури, тобто розуміння її як культурного процесу, котрий відбувається у культуровідповідному середовищі, всі компоненти якого наповнені людськими смислами та слугують людині, яка вільно проявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку й самовизначення у світі культурних цінностей» [3]. З огляду на суть даного концепту, можна дійти висновку, що використання культурологічного підходу до формування професійної культури майбутніх фінансистів передбачає створення культурного середовища в навчальному закладі, в якому відбувається процес їхньої професійної підготовки, громадянського становлення, розвитку особистості з культурними устанавками тощо, а навчальні дисципліни є частиною цього середовища.

Водночас, Е. Загвязинська зазначає, що «конкретне освітнє середовище може й повинно мати свою специфіку, неповторне обличчя, модель, тобто варіативну частину відповідно до конкретних цілей і завдань, дотичних із соціальним замовленням регіону, міста, мікрорайону, батьківською громадськістю» [4, с. 28].

За Г. Баллом і В. Медінцевим, до становлення, функціонування й розвитку особистості причетні три типи модусів культури: всезагальний (загальнолюдські цінності), індивідуальний (особистісні), особливий (етнічні, професійні, вікові, гендерні, сімейні тощо) [1, с. 10]. В останньому випадку мається на увазі насамперед особлива культура, властива певній соціальній спільноті – чи то студентська група, навчальний заклад або професійна спільнота, причетним до якої майбутній фахівець стає ще на студентській лаві.

Виходячи з того, що різноаспектна людська діяльність є культуровідповідною, кожна навчальна дисципліна, що вивчається студентами у процесі професійної підготовки в коледжі, за своїм змістом несе великий потенціал для формування загальної і професійної культури особистості та її розвитку. Розглядаючи зміст ОПП, за якою здійснюється професійна підготовка майбутніх фахівців з фінансів і кредиту, крізь призму культури, варто додати, що вона складається з двох частин – нормативної і варіативної, а тому може цілком відображати особливості культурно-освітнього середовища коледжу. Загальний обсяг навчального часу, передбачений на підготовку молодших спеціалістів у них, становить 4320 годин. На практичні, лабораторні роботи, навчальну й виробничу практику відведено 1998 годин, тобто 46,3% від усього обсягу навчального часу. Нормативну частину ОПП складають обов'язкові для вивчення дисципліни обсяги навчального часу і форми контролю за циклами гуманітарної підготовки, а варіативна частина призначена для забезпечення індивідуалізації фахової підготовки випускників.

Результат аналізу ОПП вказує на те, що в них закладено значний потенціал для реалізації культурологічного підходу як сукупності «теоретико-методологічних положень і організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов із

засвоєння і трансляції» професійних «цінностей і технологій, що забезпечують творчу самореалізацію» [5, с. 167] майбутнього фінансиста в професійній діяльності. Вважаємо, що з огляду на це, педагогічно доцільним буде виокремлення послідовних дій у професійній підготовці студентів, спрямованих на формування професійної культури, а саме: цілеспрямованості у досягненні поставленої перед собою мети; вдосконалення навичок планування та прогнозування життєтворчості; виявлення особистих інтересів та ідеалів студентів і озброєння їх у навчально-виховному процесі вмінням втілювати мрії в життя; стимулювання активності в різних видах діяльності; мотивація опанування обраною професією; позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності. Принагідно зазначимо, що з багатьох завдань, які стоять перед навчально-виховним закладом, треба вміти вибрати основні, від розв'язання яких залежить успіх роботи педагогічного колективу коледжу.

Здійснений аналіз особливостей формування професійної культури майбутніх фахівців з фінансів і кредиту в вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації, зокрема, коледжах, уможливило узагальнення її особливостей:

– ОПП їхньої професійної підготовки розроблена на основі компетентнісного та культурологічного підходів до організації навчально-виховного процесу й передбачає використання задачної технології;

– ОКХ відображає структурно-функціональну модель випускника коледжу як особистості з інтелектуальним потенціалом, умінням самостійно продовжувати навчання й виконувати виробничі функції: фінансову, економічну, облікову, організаційно-виробничу, технічно-інформаційну, аналітичну й організаційну; їх можна розглядати як взаємозв'язані та взаємозалежні компоненти цієї моделі;

– навчальні дисципліни загальноосвітньої, гуманітарної, природничо-наукової та загальноекономічної, а також професійної підготовки мають значний потенціал для формування професійної культури, що доведено результатами наукових досліджень як вітчизняних, так і

зарубіжних учених;

– формування загальної і професійної культури майбутніх фахівців має здійснюватися у відповідному культурно-освітньому середовищі.

Перспективу подальшого дослідження, заявленої вище проблеми, вбачаємо в розробленні структури культурно-освітнього середовища коледжу для підвищення якості підготовки майбутніх молодших спеціалістів із фінансів і кредиту.

Література

1. Балл Г. О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи / Г. О. Балл, В. О. Медінцев // Горизонти освіти. – 2011. – № 3. – С. 7-14.

2. Дворецька Г. В. Соціологія. Навчальний посібник / Г. В. Дворецька. – К. : КНЕУ, 2002. – 472 с.

3. Економічний словник. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://gufo.me/dict/economics_dict/%D0%9A%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%B

A%D0%B8%D0%B9_%D0%9F%D0%BE%D0%B4%D1%85%D0%BE%D0%B4

4. Загвязинская Э. В. Управление развитием культурно-образовательной среды гимназии / Э. В. Загвязинская. – М. : Сентябрь, 2007. – 160 с.

5. Колмогорова И. В. Культурологический подход к формированию педагогической культуры учителя / И. В. Колмогорова // Известия Уральского государственного университета. – 2008. – № 60. – С. 163-167.

6. Сірий Є. В. Соціологія / Є. В. Сірий. – К. : Атіка, 2004. – 480 с.

Реферат

Формирования профессиональной культуры будущих специалистов по финансам и кредиту в колледжах

*Пілевич Оксана,
директор Ірпенського державного коледжу
економіки і права, аспірантка
Інститута професійно-технічного освіти НАПН України*

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

профессиональное образование, профессиональная культура, культурологический подход, задачная технология, высшее учебное заведение, колледж, будущие специалисты по финансам и кредиту, младший специалист

В статье освещаются актуальные для профессионального образования вопросы формирования профессиональной культуры младших специалистов по финансам и кредиту в колледжах. Проанализированы их образовательно-квалификационная характеристика и образовательно-профессиональная программа с позиций компетентностного и культурологического подходов. Акцентируется внимание на том, что образовательно-квалификационная характеристика отражает структурно-функциональную модель младшего специалиста по финансам и кредиту, компонентами которой являются их производственные функции: финансовая, экономическая, учетная, организационно-производственная, технико-информационная, аналитическая и организационная. Содержание каждой функции раскрыто через ряд обобщенных и визуализированных исследователем задач. Их анализ дает возможность сделать вывод, что вполне логичным является использование в профессиональной подготовке младших специалистов по финансам и кредиту в колледже такой педагогической технологии, как задачная. Реализация в учебном процессе, а затем и в практической деятельности производственных функций требует формирования определенных знаний, умений и навыков. Показательно, что их содержание требует от будущих специалистов общей, личностной и общественной культуры. В процессе исследования выявлено, что содержание учебных дисциплин общеобразовательной, гуманитарной,

естественнонаучной и общеэкономической, а также профессиональной подготовки имеет практическую направленность. В нем заложен значительный потенциал для формирования профессиональной культуры будущих финансистов. В статье рассмотрена сущность культурологического подхода и сделан вывод о том, что формирование профессиональной культуры будущих специалистов должно осуществляться в соответствующей культурно-образовательной среде.

Abstract

Formation of Professional Culture of Future Specialists in Finances and Credit at Colleges

Oksana Pilevich,

*director of Irpin State College of Economy and Law,
postgraduate student at the Institute of Vocational Education
of NAES of Ukraine*

KEY WORDS:

professional education,
professional culture,
culturological approach,
task technology, higher
education institution,
college, future
financier, junior
specialist

The article covers the issue of formation of professional culture of junior specialists in finance and credit in vocational colleges. For the first time, a thorough analysis of their educational qualification characteristics and educational and professional program from the standpoint of competence and cultural approaches has been made.

The author draws attention to the fact that the educational and qualifying characteristics reflect the structural and functional model of the junior finance and credit specialist, which components are their productive functions: financial, economic, accounting, organizational and production, technical, information, analytical and organizational. The content of each function is disclosed through a series of tasks summarized and visualized by the researcher in an article in the form of a table. Their analysis makes it possible to conclude that it is quite logical to use in the training of junior finance and credit specialists at a college such a pedagogical technology as a task. The realization of the productive functions in the educational process, and then in the practical activity, requires the generated knowledge, skills and competencies. It is significant that the content also requires from future specialists general, personal and public culture.

In the process of research, it was revealed that the content of educational disciplines of general educational, humanitarian, natural-science and general economic, as well as vocational training has a practical focus. It has a significant potential for the formation of a professional culture of future financiers.

The article considers the essence of the culturological approach and concludes that the formation of the professional culture of future specialists should be carried out in the appropriate cultural and educational environment.

References

1. Ball G. O. Osobystist yak individualnyj modus kultury i yak integratyvna yakist osoby / G. O. Ball, V. O. Myedincev // Goryzonty osvity. – 2011. – № 3. – S. 7-14.
2. Dvoreczka G. V. Sociologiya. Navchalnyj posibnyk / G. V. Dvoreczka. – K. : KNEU, 2002. – 472 s.
3. Ekonomichnyj slovnyk. [Elektronnyj resurs]. – Rezhyndostupu: https://gufo.me/dict/economics_dict/%D0%9A%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D0%9F%D0%BE%D0%B4%D1%85%D0%BE%D0%B4
4. Zagvyazynskaya E. V. Upravlenye razvytyem kulturno-obrazovatelnoj sredy gymnazyi / E. V. Zagvyazynskaya. – M. : Sentyabr, 2007. – 160 s.
5. Kolmogorova Y. V. Kulturologicheskyj podxod k formirovaniyu pedagogicheskoy kultury uchytelya / Y. V. Kolmogorova // Yzvestiya Uralskogo gosudarstvennogo unyversyteta. – 2008. – № 60. – S. 163-167.
6. Siryj Ye. V. Sociologiya / Ye. V. Siryj. – K. : Atika, 2004. – 480 s.

РОЗДІЛ III

ЗАРУБІЖНІ ТА ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

УДК: 377.3

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ТА ІННОВАЦІЇ: ДОСВІД КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Людмила Пуховська,

доктор педагогічних наук, професор,

*провідний науковий співробітник лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

професійна освіта
і навчання,
інноваційний
досвід,
країни ЄС

Реферат

У статті проаналізовано політику Європейського Союзу щодо інновацій у сфері професійної освіти і навчання. Охарактеризовано сучасні європейські ініціативи щодо реалізації положень стратегії «Європа 2020», спрямовані на зміцнення співробітництва та активне включення молоді в інноваційні процеси. Розкрито результати діяльності європейської тематичної мережі «Інновації в професійній освіті і навчанні» на базі європейського Центру розвитку професійної освіти і навчання (CEDEFOP). З'ясовано головні напрями розвитку інновацій у системах професійної освіти і навчання в країнах ЄС: інновації, пов'язані з використанням новітніх інформаційних технологій (цифрові інновації); інновації в сфері підготовки вчителів і тренерів для системи професійної освіти і навчання; інновації, пов'язані з кваліфікаціями (зміст, стандартизація, процедура і правила надання); інноваційне викладання та інновації оцінювання; інновації в сфері курікулуму; системні ініціативи у сфері співробітництва (створення урядами нових освітніх інституцій на засадах партнерства з роботодавцями; міжнародне співробітництво; створення національних схем заохочення співробітництва між професійною і вищою освітою). Проведено огляд кращих інноваційних практик у системах професійної освіти і навчання в країнах ЄС. Розглянуто нові заклади професійної освіти і навчання: Центри управління, підготовки і зайнятості (Італія), Кампуси професій і кваліфікацій (Франція), Центри компетентності (Латвія) тощо. Окреслено шляхи стимулювання інноватики в професійній освіті на різних її рівнях, включаючи використання нових навчальних методів і нових технологій навчання, запровадження нових механізмів фінансування, посилення співробітництва між інституціями професійної освіти, вищої освіти, дослідницькими організаціями і підприємствами. Визначено головні ідеї позитивного європейського досвіду, що є цінними для розвитку сучасної інноваційної політики і практики професійної освіти в Україні.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблематика освітніх інновацій досить широко представлена в дослідженнях українських учених. Одним із пріоритетних є напрям, пов'язаний з обґрунтуванням особливостей розробки та впровадження в навчальну діяльність інноваційних технологій у процесі професіоналізації (О. Є. Антонова, М. В. Артюшина, І. П. Дичківська, О. А. Дубасенюк, В. Г. Кремень, О. П. Курбатов, В. О. Радкевич, Г. М. Романова, П. Ю. Саух та ін.). Більшість авторів надають перевагу дослідженням у системі вітчизняної вищої освіти. Проте донині залишається мало вивченим феномен інновацій у професійній освіті зарубіжних країн, зокрема в досвіді країн Європейського Союзу.

Постановка проблеми. Національною Стратегією розвитку освіти в Україні на

період до 2021 року [1] та «Середньостроковим планом пріоритетних дій уряду до 2020 року» (2) визначається необхідність створення умов для розвитку інновацій із метою зростання інвестиційної привабливості та конкурентоспроможності нашої країни. У 2015 році Україна стала асоційованим членом Рамкової програми Європейського Союзу з досліджень та інновацій «Горизонт 2020», однією із завдань якої є сприяння розвитку інноваційності та конкурентоспроможності європейської промисловості й бізнесу. Стратегічне місце в цьому процесі належить професійній освіті і навчанню. Як зазначалось у Брюгзькому комюніке (2012), прийнятому відповідно до стратегії «Європа 2020», одним із стрижневих завдань розвитку професійної освіти і навчання в країнах ЄС є «підвищення

інноваційності, творчості та підприємливості учнів у системах базової (I-VET) та безперервної освіти (C-VET) [3]. Йдеться про нову парадигму освіти, де професійне та академічне знання врівноважуються, а професійна освіта і навчання в умовах стрімкозмінного суспільства виступає як локомотив інновацій.

Метою даної статті є огляд та узагальнення інноваційного досвіду в системах професійної освіти і навчання в країнах ЄС у контексті Європейської інноваційної стратегії та визначення провідних ідей цього досвіду для поширення в Україні.

Виклад основного матеріалу. Розгляд взаємозв'язків професійної освіти та освітніх інновацій в країнах ЄС доцільно здійснювати з урахуванням нових координат соціально-економічного розвитку Європейського Союзу у XXI ст., пов'язаних з формуванням в Європі найкращої в світі конкурентної і динамічної економіки знань (knowledge-based economy), яка забезпечує стале економічне зростання, створення більшого числа привабливих робочих місць і соціальну злагоду. Ця стратегія в новому сторіччі послідовно втілюється в життя через реалізацію десятирічних стратегій – «Лісабонської» (2000-2010) і нинішньої нової стратегії – «Європа 2020» (2011-2020). «Європа 2020» пропонує три головні фактори зміцнення економіки (базові стратегічні цілі): розумне зростання – зростання економіки, що ґрунтується на знаннях та інноваціях; стале зростання – сприяння більш ефективному використанню ресурсів, розвитку більш екологічної та конкурентоспроможної економіки; всеохоплююче зростання – стимулювання економіки з високим рівнем зайнятості, що сприятиме соціальній та територіальній згуртованості. У розвиток цих цілей та надання поштовху для їх реалізації в стратегії висунуто сім флагманських ініціатив («Інноваційний Союз», «Молодь у русі», «Програма в області цифрових технологій для Європи», «Європа з ефективним використанням ресурсів», «Промислова політика в епоху глобалізації», «Програма для нових умінь та робочих місць»), що мають сприяти консолідації європейського освітнього простору і ринку праці за допомогою нових інструментів та механізмів управління, активного включення в

інноваційні процеси широких верств населення, передусім, молоді.

Окреслюючи нинішні й майбутні виклики, Брюггське Комюніке про зміцнення співробітництва у сфері професійної освіти і навчання (2010) відзначає, що сучасні учні та студенти у 2020 році будуть лише на початку власної кар'єри і матимуть щонайменше 30 років професійного життя попереду. При цьому частина молоді матиме професії, яких ще не існує сьогодні, а інші, можливо, матимуть рідкісні, зникаючі професії. Тому національним системам професійної освіти і навчання необхідно створювати сприятливі умови для навчання людей, акцентуючи особливу увагу на творчому началі і гнучкості з метою розвитку їхньої здатності постійно адаптуватися до вимог ринку праці, що стрімко змінюється [3]. Таке завдання під силу лише інноваційним системам освіти, здатним ефективно реагувати на зміну потреб в освіті, адаптуватися в умовах ландшафту освіти, який швидко змінюється, а також засвоювати гнучкіші форми своєї організації та способи функціонування. Порівняльний аналіз вимог до інноваційної освіти, сформульованих у європейських і національних документах, в матеріалах експертних груп та в працях окремих дослідників, дає змогу охарактеризувати істотні ознаки майбутньої європейської інноваційної системи професійної освіти і навчання, що забезпечить:

- створення професійного середовища, що відповідає здібностям, потребам і можливостям особистості;

- багаторівневість професійної освіти у вигляді низки напрямів із освітніми програмами, які передбачають різні терміни навчання та різні набори спеціальностей; наступність професійних програм різних рівнів;

- нові форми організації й функціонування професійних навчальних закладів на базі розподілу функцій між навчальними закладами, підприємствами й організаціями, що входять в освітній комплекс/кластер;

- створення служб супроводу процесу безперервної професійної освіти таких, як: адаптаційні, діагностичні, дидактичні, психологічні центри тощо;

– удосконалення сумісності національних систем професійної освіти і навчання шляхом обґрунтування і запровадження Європейської Рамки Кваліфікацій і сумісних з нею Національних Рамок Кваліфікацій, що будуть сприяти проникності між різними секторами освіти (вищий рівень кваліфікаційних рамок охоплює обидва сектори з прозорими зв'язками між одиницями ECTS у вищій освіті та ECVET – у професійній), а також забезпечувати міжнародне визнання кваліфікаційних атестатів;

– підняття якості професійної освіти шляхом розвитку ефективних систем якості (рівень закладу професійної освіти, національний та загальноєвропейський рівні);

– активне використання інноваційних методів і технологій навчання; ефективне використання у професійній освіті сучасних інформаційних технологій і дистанційного навчання в контексті створення єдиного європейського простору відкритої освіти [3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12].

Побудова інноваційної освіти – це стратегічна мета кожної країни-члена ЄС. На європейському рівні важливим інструментом поширення інноваційних освітніх практик стала започаткована в 2014 р. Європейським Центром розвитку професійної освіти і навчання (CEDEFOP) тематична мережа «Інновації в професійній освіті і навчанні». Її провідна ідея – інновації на ринку праці надають нові форми професійній освіті і навчанню, сприяючи її динамічності та інноваційності.

Як відзначалося в анонсі до цієї події, за даними на 2013 рік у старшій школі країн ЄС навчається майже 22 млн учнів; приблизно половина з них (49 % !) включені в професійну освіту і навчання [13]. Розвиток їхньої здатності до інновацій може принести значні економічні й соціальні надбання та фінансові прибутки. Йдеться, зокрема, про гостру потребу сучасної професійної освіти в нових вміннях у результаті технологічних змін і глобалізації.

Серед учених ведуться дискусії щодо впровадження в професійну освіту нових підходів і нових умінь напередодні четвертої промислової революції. Особливу увагу цій проблемі надає Федеральний Інститут професійної освіти в Німеччині (BIB), де

сучасні наукові дослідження тісно пов'язуються із професійною освітою 4.0. Прогнозуючи необхідність різноманітного структурування навчання в майбутньому, вчені передбачають, що нові вміння будуть набуватися за допомогою віртуальних навчальних середовищ, шляхом участі в нових партнерствах, включаючи вищу освіту, в різних місцях навчання тощо. При цьому інноваційна практика, випереджаючи теоретичні розробки, вже поширює змішані моделі навчання (зокрема, формального й неформального), навчання в процесі комунікації (одна з головних особливостей цифрової педагогіки), гнучкість навчального процесу: 24/7 і 1:1 (навчання відбувається в будь-який зручний момент, у будь-якому місці, в будь-який час), практичне застосування здобутих знань (проектна робота, практичні та дослідницькі завдання тощо). За допомогою Європейської тематичної мережі «Інновації в професійній освіті і навчанні» CEDEFOP зібрав національні доповіді всіх країн-членів ЄС з описом інновацій у сфері професійної освіти й навчання. Провівши аналіз і систематизацію цих матеріалів, експерти представили своєрідну типологію інновацій у сфері професійної освіти й навчання в сучасній Європі, а саме:

– інновації, пов'язані з використанням новітніх інформаційних технологій (цифрові інновації);

– інновації у сфері підготовки вчителів/викладачів і тренерів для системи професійної освіти і навчання;

– інновації, пов'язані з кваліфікаціями (зміст, стандартизація, процедура і правила надання);

– інноваційне викладання та інновації оцінювання (наприклад, оцінка якості навчання, нова система фінансової підтримки учнів тощо);

– інновації у сфері курікулуму: зміцнення ключових компетентностей, включаючи цифрові вміння; забезпечення професійних умінь, що відповідають сучасним вимогам; реформування змісту з метою посилення навчання на засадах продуктивної діяльності (work-based learning); запровадження модульного підходу;

– системні ініціативи у сфері співробітництва: створення урядами нових освітніх інституцій на засадах партнерства з роботодавцями; міжнародне співробітництво; створення національних схем заохочення співробітництва між професійною і вищою освітою тощо [13].

Отримані за допомогою мережі та узагальнені експертами матеріали обговорювалися учасниками цільової зустрічі (Європейська Комісія, країни-члени й країни-кандидати, соціальні партнери) в Ризі (червень 2015), де інновація розглядалась як принцип модернізації сучасної професійної освіти в Європейському Союзі. Окреслювалися різні шляхи стимулювання інноватики в професійній освіті на різних її рівнях, включаючи використання нових навчальних методів і нових технологій навчання, запровадження нових механізмів фінансування, посилення співробітництва (особливо щодо навчання на робочому місці) між інституціями професійної освіти, вищої освіти, дослідницькими організаціями і підприємствами. Таким чином, було зроблено ще один крок у розбудові нової конкурентноздатної Європи, яка проводить політику зміни ландшафту професійної освіти й навчання в контексті загальної програми інноваційних змін.

Для української професійної освіти на шляху зміни її часових рамок (розвиток освіти впродовж життя), просторових бар'єрів (поширення нових інформаційно-комунікаційних технологій) та інституціональної диференціації (виникнення різних організаційних конфігурацій, включаючи об'єднання і партнерства всередині професійних навчальних закладів, між ними й поза ними) значний інтерес становлять успішні (good practices) та інноваційні практики (innovative practices) у сфері професійної освіти країн Європейського Союзу. З цією метою проведемо адресний огляд інновацій у сфері професійної освіти і навчання в країнах ЄС.

Як показало дослідження, високим рівнем інноваційності характеризується співробітництво в сфері професійної освіти і навчання в країнах ЄС. Насамперед, зміцнюється співробітництво між роботодавцями і закладами професійної освіти й навчання. Наприклад, у Чеській Республіці впроваджується нова модель

співробітництва між провайдерами професійної освіти й навчання та підприємствами, що підтримує навчання на робочому місці. Шведська «концепція коледжу» базується на міцному співробітництві між різними рівнями освіти (середньої, вищої, освіти дорослих) і світом праці. В Угорщині Палата торгівлі і промисловості є ключовим партнером уряду в усіх справах, пов'язаних із професійною освітою. В Ірландії галузь промисловості здійснює важливий вплив на курикулами професійної освіти й навчання, а в Польщі програми професійної освіти й навчання затверджуються радами з працевлаштування тощо.

Серед освітніх інновацій міжнародного рівня в сучасній Європі виділяється досвід функціонування освітнього кластера прикордонних регіонів Польщі (Любуське воєводство) і Німеччини (Брагденбурзька Земля), головною метою якого є розвиток та інституціоналізація унікальної платформи для взаємодії системи професійної освіти й навчання, закладів вищої освіти, місцевої громади, регіональної економіки, закладів ринку праці, місцевої адміністрації та ін. На базі об'єднання й перерозподілу ресурсів (працівників, учнів, інфраструктури) в Любуському воєводстві Польщі здійснюється відпрацювання елементів дуальної системи професійної освіти, характерної для Німеччини.

Як уже зазначалося, на засадах співробітництва уряди різних країн створюють нові освітні інституції, такі як Центр управління, підготовки й зайнятості молоді в Італії (м. Рим) з символічною назвою – «Відкриті двері в майбутнє» (Porto Futuro). Увібравши провідні ідеї досвіду французького Citedes Metries та іспанського Porta 22, цей Центр із часу свого започаткування (2011) має на меті зменшення молодіжного безробіття, збільшення доступу до ринку праці та посилення соціальної інклюзії в часи жорсткої економічної кризи. Про актуальність цієї ініціативи свідчать цифрові дані: в 2014 р. безробіття серед італійської молоді віком від 15 до 24 років досягало 44,5 %. Головні зусилля спрямовуються «на полегшення переходу від системи навчання до ринку праці з наданням адекватного сервісу працевлаштування, високоякісного сервісу управління, можливостей працевлаштування

для молоді, зокрема, із застосуванням стажування й фінансової підтримки» [9].

Огляд нових форм співробітництва в Європі показує, що в сучасних умовах набуває поширення взаємодія між різними видами освіти, включаючи навчання на підприємствах. Прикладом таких інновацій є Кампуси професій і кваліфікацій (*Campus des métiers et des qualifications*) у Франції, які з'єднують професійну освіту і навчання з виробництвом, полегшуючи вихід працівників на ринок праці. Як елемент цілісної системи професійної освіти й навчання (початкова професійна освіта + безперервна професійна освіта і навчання), Кампуси створюють зв'язки не тільки між рівнями освіти, але й об'єднують всі організації, причетні до професійної освіти в широкому сенсі: професійні й загальні ліцеї, центри учнівства, галузеві ради професійної підготовки, інституції вищої освіти, дослідницькі центри й компанії тощо.

Необхідно відзначити, що ці офіційно визнані інституції функціонують лише в 6 сферах: авіаційній; громадського обслуговування; туризму, готельного господарства й громадського харчування; індустрії й енергії; металів і пластиків; цифрового дизайну. Проте планується поширення цього інноваційного досвіду на інші сфери народного господарства та регіони країни. Урахування галузевої специфіки сприяє якісному виконанню таких завдань кампусів: «а) допомога та сприяння доступу до ринку праці молодих робітників, які в процесі свого навчання отримують можливості прямих контактів із компаніями в секторі майбутньої професійної діяльності; б) полегшення змішаних шляхів розвитку кар'єри молодих працівників; в) стимулювання створення кампусів у секторах творчої праці шляхом імплементації міжнародного виміру» [10].

Важливою характеристикою французьких кампусів професій і кваліфікацій є те, що вони виконують функцію провайдерів навчальних програм різного рівня, які ведуть до професій і кваліфікацій. Дещо схожий досвід напрацьовано в Латвії, де нові професійні центри компетентності включають також програми середньої освіти тощо.

Таким чином, можна зробити узагальнююче судження щодо появи в кожній країні ЄС нових інституцій (коледжів,

центрів, кампусів тощо), віднесених до категорії освітніх інновацій сучасності. Вони виникли (і продовжують виникати) в умовах посилення взаємодії між різними типами, видами й рівнями освіти зі значним розширенням географії й номенклатури закладів, де проходить навчання, включаючи підприємства. Ці нові інституції/заклади включаються в процеси переосмислення курикулумів і викладання у сфері професійної освіти й навчання.

Рух до курикулумів на базі результатів навчання, стимульований Національними рамками кваліфікацій з метою порівнюваності кваліфікацій, сприяє збільшенню гнучкості курикулумів, насамперед, за рахунок упровадження їх модульної структури. Наприклад, на Мальті на післясередньому рівні освітньої системи впроваджено модулі підприємництва та відбуваються процеси введення рамкового курикулуму на базі навчальних результатів, який охоплює всі предмети обов'язкової освіти, включаючи професійну. Хорватія здійснила перехід на модульну організацію курикулумів, що базуються на результатах, ще до вступу в Європейський Союз.

Модернізація курикулумів здійснюється також шляхом збільшення їх результативності й акцентуванні уваги на діяльнісному/виробничому аспекті. У Швеції в ході реформ останніх років усі програми початкової/базової професійної освіти на рівні старшої середньої школи передбачають 15-тижневе внутрішньофірмове навчання.

Дослідження показує, що пріоритетом упровадження інновацій у професійну освіту є сфера навчання і викладання: застосування проектно- і проблемно базованих підходів; групового навчання; нових технологій тощо. Показовим є впровадження інформаційних технологій у підготовку вчителів та тренерів, які працюють у системах професійної освіти і навчання:

– Данія використовує в національному масштабі платформу *emu.dk* з метою підняття якості підготовки вчителів і тренерів;

– Австрія стимулює набуття вчителями і тренерами цифрових компетенцій за допомогою проекту ЕРІК (*European pedagogical ICT licence*);

– Хорватія підтримує і впроваджує електронне навчання (*e-learning*);

– Естонія працює над забезпеченням науково-методичного супроводу та формуванням цифрових умінь у викладачів професійної освіти і навчання для того, щоб розвинути в них здатності до розробки електронних курсів Національного курикулуму;

– у Болгарії в рамках загальнонаціонального проекту апробуються нові методики розвитку у тренерів громадянських і соціальних компетенцій тощо.

Не зменшуючи значення явища «інноваційних практик» у професійній освіті країн ЄС, відзначимо, що інновації зазвичай, є комплексним явищем, стимульованим відповідною політикою. В Україні інноваційна діяльність в освіті нормативно регулюється «Положенням про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності», затвердженим наказом МОН України від 7 листопада 2000 р. № 522, зі змінами, внесеними згідно з наказом МОН України від 30.11.2012 р. № 1352. Проведене дослідження показало, що сфера професійної освіти й навчання все більше стає локомотивом

інновацій у Європі: інновації на ринку праці змінюють професійну освіту й навчання, сприяючи її динамічності та інноваційності, а збільшення інноваційності професійної освіти й навчання, в свою чергу, може збільшити людський потенціал щодо оновлення і змін у економіці та суспільстві в цілому. Проте, на думку європейських учених, Європа досі не використовує повністю потенціал та інноваційний ресурс сфери професійної освіти й навчання для стимулювання інновацій на виробництві і в суспільстві [13].

Для формування сучасної інноваційної політики у сфері професійної освіти в Україні цінними можуть бути такі ідеї європейського досвіду: професійна освіта і навчання в країнах ЄС рухаються вперед за допомогою нового партнерства, системних реформ, розвитку курикулуму, нових методів навчання й оцінювання, різних моделей фінансування тощо; професійна освіта та інновації – це взаємно підтримувані та взаємозалежні сфери; необхідна докорінна перебудова всього укладу вітчизняної професійної школи, спрямованої в майбутнє.

Література

1. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013. – Точка доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

2. Про затвердження середньострокового плану пріоритетних дій Уряду до 2020 року та плану пріоритетних дій Уряду на 2017 рік: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 квітня 2017 р. № 275-р // Урядовий кур'єр. – 2017. – 11 травн. – № 85.

3. European Commission. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee the Regions. A new impetus for European cooperation in Vocational Education and Training to support the Europe 2020 strategy. – Brussels, 9.6.2010 COM(2010) 296 final [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eur-lex.europa.eu/legal->

[content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0296&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0296&from=EN)

4. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія/ за ред. В. Г. Кременя. – К. : Педагогічна думка. – 2008. – 472 с.

5. Кремень В. Г. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 8-15.

6. Курбатов О. П. Інноваційні технології навчання при підготовці кваліфікованих робітників в системі професійно-технічної освіти [Текст] / О. П. Курбатов // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. – Х., 2005. – Вип. 10. – С. 163-171.

7. Радкевич В. Інноваційні процеси в сучасній професійній школі / В. Радкевич // Професійно-технічна освіта: інноваційний досвід, перспективи: Науково-методичний

збірник / Упорядник Н. І. Бугай. – Вип. 1. – К., 2005. – С. 9-13.

8. European Commission. European Alliance for Apprenticeships.- [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://todofp.es/dam/jcr:6399580b-919e-42b3-9a02-012928599a39/dgemplleafletapprenticeshipenaccessiblev1-0-pdf.pdf>.

9. Dunia Pepe, Piera Casentini. Innovation in VET: Italy. - CEDEFOP.- ReferNet. – Режим доступу: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/2014_Innovation_in_VET_IT.pdf

10. Innovation in VET – France. The Example of the Campuses of Professions and

Qualifications. – CEDEFOP. – ReferNet. – Режим доступу: <http://www.economie.gouv.fr/files/programme-national-de-reforme-2014.pdf>

11. Opening a studio school: a guide for studio school proposer groups on the pre-opening stage, DfE, August 2014. – Режим доступу: http://www.dera.ioe.ac.uk/20724/1/studio_school_preopening_guide.pdf

12. CEDEFOP. Thessaloniki, 3 December 2015. PRESS RELEASE. Innovation and training: partners in change. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://Documents%20and%20Settings/Admin/Moi%20документи/Downloads/2015-12-03_press_release_bn-innovation_en%20\(1\).pdf](https://Documents%20and%20Settings/Admin/Moi%20документи/Downloads/2015-12-03_press_release_bn-innovation_en%20(1).pdf)

Реферат

Профессиональное образование и инновации: опыт стран Европейского Союза

Людмила Пуховская,

*доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник
лаборатории зарубежных систем профессионального образования и обучения
Института профессионально-технического образования НАПН Украины*

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

профессиональное образование и обучение, инновационный опыт, страны ЕС

В статье проанализировано инновационную политику Европейского Союза в сфере профессионального образования и обучения. Охарактеризовано современные европейские инициативы по реализации положений стратегии «Европа 2020», направленные на укрепление сотрудничества и активное включение молодежи в инновационные процессы. Раскрыты результаты деятельности европейской тематической сети «Инновации в профессиональном образовании и обучении», которая основана европейским Центром развития профессионального образования и обучения (CEDEFOP). Выявлены главные направления развития инноваций в системах профессионального образования и обучения стран ЕС: инновации в сфере использования информационных технологий (цифровые инновации); инновации в сфере подготовки учителей и тренеров для системы профессионального образования и обучения; инновации в сфере квалификаций (содержание, стандартизация, процедура и правила присуждения); инновации в сфере курикулума; системные инициативы в сфере сотрудничества (создание правительством новых образовательных институций на основе партнерства с работодателями; международное сотрудничество; создание национальных схем поощрения сотрудничества между профессиональным и высшим образованием). Проведен обзор лучших инновационных практик в системах профессионального образования и обучения в странах ЕС. Рассмотрены новые заведения профессионального образования и обучения: Центры управления, подготовки и занятости (Италия), Кампусы профессий и квалификаций (Франция); Центры компетентности (Латвия) и др. Очерчены пути стимулирования инноватики в профессиональном образовании на разных его уровнях, включая использование новых учебных методов и новых технологий

обучения; введение новых механизмов финансирования; усиление сотрудничества между институтами профессионального образования, высшего образования, исследовательскими организациями и предприятиями. Определены главные идеи позитивного европейского опыта, ценные для развития современной инновационной политики и практики профессионального образования в Украине.

Abstract

Vocational education and innovations: the European Union countries' experience

Liudmyla Puhovska,

Doctor, Professor, Principal researcher

Laboratory of Foreign VET Systems' Research, IVET of NAES of Ukraine

KEY WORDS:

vocational
education and
training,
innovative
experience,
the EU countries

The European Union policy on innovations in vocational education and training is analysed in the paper. The current European initiatives on implementing the Europe 2020 Strategy provisions aimed at strengthening cooperation and active inclusion of young people in innovative processes are described. The results of the European Centre for the Development of Vocational Training thematic network "Innovation in vocational education and training" activities are enlightened. The main directions of EU countries' VET systems' innovations development are characterized: innovations of the latest information technologies (digital innovations) use; innovations of VET teachers and trainers training; innovations related to qualifications (content, standardization, procedure and rules of provision); innovative teaching and assessment innovations; curriculum innovations; system cooperation initiatives (governments launch new institutions based on partnership with employers, international cooperation; create national schemes for promoting cooperation between vocational and higher education). A review of the best innovative practices in VET systems of the EU countries is made. New VET institutions are examined: guidance, training and employment centres (Italy), campuses of professions and qualifications (France), competence centres (Latvia) etc. The ways of promoting innovations in VET at different levels are outlined, including the use of new teaching methods and technologies, implementation of new financing mechanisms, strengthening cooperation between vocational, higher education institutions, research organizations and enterprises. The ideas of positive European experience valuable for design and development of modern innovative policy and practices in VET sector of Ukraine are presented.

References

1. Pro Natsionalnu stratehiiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku. Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 25.06.2013 № 344/2013. – Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
2. Pro zatverdzhennia serednostrokovoho planu priorytetnykh dii Uriadu do 2020 roku ta planu priorytetnykh dii Uriadu na 2017 rik: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 3 kvitnia 2017 r. № 275-r // Uriadovyi kurier. – 2017. – 11 travn. – № 85.
3. European Commission. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee the Regions. A new impetus for European

- cooperation in Vocational Education and Training to support the Europe 2020 strategy. – Brussels, 9.6.2010 COM(2010) 296 final [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0296&from=EN>
4. Fenomen innovatsii: osvita, suspilstvo, kultura: monohrafiia/ za red. V.H. Kremenia. – K. : Pedagogichna dumka. – 2008. – 472 s.
5. Kremen V. H. Problemy yakosti ukrainskoi osvity v konteksti suchasnykh tsyvilizatsiinykh zmin / V. H. Kremen // Ukrainskyi pedagogichnyi zhurnal. – 2015. – № 1. – S. 8-15.
6. Kurbatov O. P. Innovatsiini tekhnologii navchannia pry pidhotovtsi kvalifikovanykh robitnykiv v systemi profesiino-tekhnichnoi osvity [Tekst] / O. P. Kurbatov // Problemy inzhenerno-pedagogichnoi osvity : zb. nauk. pr. / Ukr. inzh.-ped. akad. – Kh., 2005. – Vyp. 10. – S. 163-171.
7. Radkevych V. Innovatsiini protsesy v suchasni profesiinii shkoli / V. Radkevych // Profesiino-tekhnichna osvita: innovatsiinyi dosvid, perspektyvy: Naukovo-metodychnyi zbirnyk / Uporiadnyk N.I. Buhai. – Vyp. 1. – K., 2005. – S. 9-13.
8. European Commission. European Alliance for Apprenticeships.- [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://todofp.es/dam/jcr:6399580b-919e-42b3-9a02-012928599a39/dgemplleafletapprenticeshipenaccessiblev1-0-pdf.pdf>.
9. Dunia Pepe, Piera Casentini. Innovation in VET: Italy. - CEDEFOP.- ReferNet. – Режим доступу: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/2014_Innovation_in_VET_IT.pdf
10. Innovation in VET – France. The Example of the Campuses of Professions and Qualifications. – CEDEFOP. – ReferNet. – Режим доступу: <http://www.economie.gouv.fr/files/programme-national-de-reforme-2014.pdf>
11. Opening a studio school: a guide for studio school proposer groups on the pre-opening stage, DfE, August 2014. – Режим доступу: http://www.dera.ioe.ac.uk/20724/1/studio_school_preopening_guide.pdf
12. CEDEFOP. Thessaloniki, 3 December 2015. PRESS RELEASE. Innovation and training: partners in change. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://Documents%20and%20Settings/Admin/Mои%20документы/Downloads/2015-12-03_press_release_bn-innovation_en%20\(1\).pdf](https://Documents%20and%20Settings/Admin/Mои%20документы/Downloads/2015-12-03_press_release_bn-innovation_en%20(1).pdf)

УДК 377/378.091.12.011.3-051:005.591.3-027.561]:061.1ЕС

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИКЛАДАЧІВ І ТРЕНЕРІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Олександр Радкевич,

*кандидат юридичних наук, старший науковий співробітник
лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

викладачі,
тренери,
професійний
розвиток,
заклади
професійної
освіти,
європейський,
досвід,
учнівство,
сертифікат,
стажування,
компетентність

Реферат

У статті розкриваються питання професійного розвитку викладачів і тренерів закладів професійної освіти в країнах Європейського Союзу (ЄС). Приділено увагу функціональним обов'язкам, які виконують в закладах професійної освіти викладачі і тренери. Акцентовано увагу на тому, що викладачі і тренери зміцнюють зв'язки між професійною освітою та роботодавцями шляхом створення нових навчальних програм, надання більш якісних освітніх послуг, забезпечення високоякісного учнівства в системі дуального професійного навчання, здійснення інших форм навчання на робочому місці тощо.

Розкрито положення Брюгського комюніке в частині гнучких систем підготовки педагогічного персоналу. Досліджено, що викладачі, які працюють в закладах професійної освіти ЄС, зазвичай, там і вдосконалюють свої знання, вміння, навички і на основі цього здобувають нові кваліфікації. На відміну від цього, тренери здійснюють свій професійний розвиток там, де вони працюють, зокрема, в компаніях / фірмах / на підприємствах.

Проаналізовано кваліфікаційні вимоги до викладачів закладів професійної освіти, які встановлюються законодавством країн ЄС. Охарактеризовано програми підготовки викладачів. Акцентовано увагу на тому, що підвищення кваліфікації викладачів і тренерів у сфері професійної освіти є їхнім правом, яке не завжди охороняється колективними договорами. Приділено увагу програмам підвищення кваліфікації викладачів закладів професійної освіти в країнах ЄС, котрі реалізуються в університетах, інститутах та інших навчальних закладах.

Зосереджено увагу на партнерських відносинах між закладами професійної освіти та учасниками ринку праці, що є важливими в забезпеченні якості підготовки майбутніх фахівців та відповідності вимогам роботодавців. З'ясовано, що такі країни ЄС, як: Бельгія, Німеччина, Хорватія, Австрія, Швеція реалізують програми, які фінансуються за рахунок державних коштів, що підтримують професійний розвиток викладачів і тренерів.

Постановка проблеми. В умовах модернізації професійної освіти актуалізується потреба в педагогічних працівниках із високим рівнем професійної компетентності, здатністю до безперервного професійно-педагогічного вдосконалення. Відповідно до цього, зумовлюється необхідність врахування прогресивного зарубіжного досвіду професійного розвитку викладачів і тренерів закладів професійної освіти в країнах Європейського Союзу (ЄС).

Зазначимо, що функції викладачів закладів професійної освіти в країнах ЄС більшою мірою відповідають функціональним обов'язкам, які виконують в закладах професійної освіти України викладачі професійно-теоретичної підготовки та

майстри виробничого навчання. Різниця між ними полягає лише в тому, що назву посади «майстер виробничого навчання» замінено тренером/наставником. Їхня діяльність відіграє вирішальну роль у забезпеченні відповідності між набутими теоретичними знаннями та практичною реалізацією їх як у професійних школах, центрах професійної освіти, так і в компаніях, а також у класах, майстернях, лабораторіях та в змодельованих навчальних середовищах, або на робочих місцях в умовах виробництва.

Викладачі закладів професійної освіти та тренери компаній, підприємств країн ЄС відповідають за зміцнення зв'язків між професійною освітою та роботою. Йдеться про створення нових навчальних програм,

надання більш якісних освітніх послуг, забезпечення високоякісного учнівства в системі дуального професійного навчання, здійснення інших форм навчання на робочому місці шляхом застосування європейських інструментів взаємодії між навчальними закладами, тренерами та роботодавцями. Реалізація цих завдань потребує від них безперервного вдосконалення знань, умінь і навичок, що мають відповідати найвищим європейським стандартам.

У Брюгському комюніке (2010) йдеться про необхідність удосконалення підготовки вчителів та тренерів, забезпечення умов для їхнього професійного розвитку впродовж життя. У цьому документі запропоновано державам-членам ЄС інвестувати в гнучкі системи підготовки педагогічного персоналу, що дасть змогу: оволодіти відповідним набором компетенцій; набути здатностей вирішувати більш складні завдання, пов'язані із здійсненням професійного навчання; знаходити спільну мову зі студентами та учнями в різних освітніх сферах; використовувати нові методи та засоби навчання; максимально використовувати нові педагогічні та виробничі технології тощо [1].

Набір компетентностей, якими мають володіти викладачі і тренери закладів професійної освіти в країнах ЄС, відрізняються. У зв'язку з цим, у кожній країні ЄС важливим стало формування окремого дескриптора для груп таких професіоналів у конкретно визначеній галузі професійної освіти. Актуальним у цьому контексті є професійний розвиток викладачів, які працюють в закладах професійної освіти. Адже під час роботи вони вдосконалюють свої знання, вміння, навички, а також здобувають нові кваліфікації. На відміну від цього, тренери здійснюють свій професійний розвиток за іншим вектором, ніж викладачі, зокрема там, де вони працюють, у компаніях/фірмах / на підприємствах.

Основна функція викладача закладу професійної освіти – це навчання, надання теоретичних знань, тоді як тренери – це здебільшого працівники, які, окрім практичних професійних обов'язків, супроводжують студентів під час професійного навчання або працевлаштування. Типи та рівні кваліфікацій, права на безперервний

професійний розвиток викладачів і тренерів закладів професійної освіти країн ЄС також різняться [2].

Зауважимо, що кваліфікаційні вимоги до викладачів закладів професійної освіти встановлюються законодавством країн ЄС про освіту чи професійну освіту (Хорватія, Латвія, Мальта, Австрія, Словаччина, Фінляндія, Швеція та ін.) або спеціальними постановами (Болгарія, Естонія, Ісландія, Литва, Польща, Румунія та ін.). Деякі країни встановили професійні стандарти або профілі для вчителів (Чеська Республіка, Естонія, Ірландія, Латвія, Литва, Нідерланди, Румунія, Словаччина, Велика Британія та ін.) та визначили конкретні вимоги до програм професійної підготовки або навчальних програм (Литва, Словенія). Це свідчить про високий рівень зацікавленості країн ЄС у професійно-педагогічному вдосконаленні фахової майстерності викладачів закладів професійної освіти [3].

У більшості країн ЄС основною вимогою до професії «викладач закладу професійної освіти» є наявність вищої освіти, однак у Чеській Республіці, Фінляндії, Франції, Ісландії, Норвегії, Португалії, Румунії, Іспанії викладачам потрібно закінчити магістратуру для отримання дозволу на викладання. У деяких країнах кандидати на посаду викладача закладу професійної освіти повинні мати вищу педагогічну освіту (Болгарія, Естонія, Іспанія, Кіпр, Латвія, Угорщина, Словенія), а в окремих державах (Чехія, Данія, Хорватія, Мальта, Велика Британія) ця вимога є обов'язковою. У другому варіанті, викладачі закладів професійної освіти отримують певний час для здобуття педагогічної кваліфікації, наприклад, шляхом підвищення кваліфікації. У Хорватії, Італії, Португалії, Румунії, Словенії кандидати на посаду викладача повинні завершити професійне навчання або отримати ліцензію на педагогічну діяльність.

У більшості країн ЄС пропонуються програми підготовки викладачів та визнаються педагогічні кваліфікації на 5-10 рівнях Європейської рамки кваліфікацій. Викладачі загальноосвітніх предметів навчаються на програмах загальної підготовки, а викладачі професійних предметів здебільшого мають кваліфікацію в

галузі професійної діяльності, наприклад, інженерна справа. У деяких країнах існують спеціальні програми підготовки викладачів професійної освіти (Австрія, Чеська Республіка, Данія, Естонія, Німеччина, Латвія, Норвегія, Словаччина, Швеція). Ключовими характеристиками професійної педагогічної освіти в Німеччині є децентралізація навчання, орієнтація на ринок праці, впровадження інноваційних технологій, інтеграція прикладних дисциплін із фаховою дидактикою, взаємопроникнення науково-дослідної роботи та навчання, практико-орієнтований підхід [4]

У більшості країн (Іспанія, Франція, Італія, Угорщина, Австрія, Португалія, Фінляндія та інші) підготовка викладачів включає практику (стажування) у професійних школах під керівництвом досвідчених викладачів. У деяких країнах (Чеська Республіка, Естонія, Хорватія, Кіпр, Литва, Словенія, Словаччина тощо) молоді викладачі розпочинають свою кар'єру з випробувального періоду строком до одного року під керівництвом більш досвідченого педагога.

Зауважимо, що викладачі професійних предметів із початковим рівнем кваліфікації та наявним професійним досвідом можуть бути прийняті на роботу за наявності сертифіката щодо професійної підготовки, або проходження відповідних майстер-класів (Німеччина, Угорщина, Ісландія, Латвія, Польща, Словенія, Словаччина). У більшості країн ЄС практикуючі професіонали з виробництва можуть також працювати в закладах професійної освіти. Однак у деяких країнах їм потрібно попередньо пройти курси підвищення кваліфікації (Хорватія, Литва, Словенія, Словаччина).

Наголосимо, що наявність тренера/наставника часто сприймається як гарантія якості та слугує важливою умовою акредитації компанії – навчального закладу з робочим місцем. Наприклад, концепція наставництва в компаніях / фірмах / на підприємствах є обов'язковою в більшій половині країн ЄС. Це здебільшого ті країни, де добре налагоджені системи учнівства (Чехія, Німеччина, Франція, Хорватія, Італія, Угорщина, Австрія, Польща, Словенія, Словаччина). Деякі з цих держав останнім часом звернули увагу на компетентність тренерів на підприємствах. Вимоги до їх

компетентності варіюються, в залежності від кваліфікації в професії до багаторічного досвіду роботи в галузі проведення педагогічних тренінгів [5].

Підвищення кваліфікації викладачів і тренерів у сфері професійної освіти є їхнім правом, яке подекуди ще й охороняється колективними договорами (Італія, Мальта, Нідерланди, Румунія, Швеція), а в інших – це їхнє обов'язок (Болгарія, Кіпр, Латвія, Угорщина, Португалія, Велика Британія). В Іспанії та Словаччині участь викладачів у програмах безперервного професійного розвитку здійснюється через преміювання та підвищення заробітної плати. Приступаючи до професійної діяльності, тренери (наставники) повинні відповідати початковим вимогам і не зобов'язані брати участь у програмах безперервного професійного розвитку [3].

Реалізація програм професійного розвитку викладачів і тренерів у різних країнах ЄС також відрізняється. У більшості випадків існують акредитовані навчальні програми/курси або програми. Вони вважаються програмами професійного розвитку, однак у них відсутнє визнання набутих під час навчання знань, умінь, навичок. Деякі країни визнають «самостійне навчання» як форму професійного розвитку (Швеція), що охоплює різні курси навчання, які обирає для себе викладач. У деяких країнах викладачі можуть виконувати свої власні програми професійного розвитку в компаніях (Естонія, Словенія, Фінляндія), а в інших (Чеська Республіка, Німеччина, Латвія, Велика Британія) для професійного розвитку викладачів та обміну їх досвідом розроблено електронне середовище. Для підвищення рівня професійної компетентності викладачів закладів професійної освіти в Нідерландах започатковано спеціальні курси.

Важливим є план дій Уряду Нідерландів під назвою «Викладач 2020: – професіонал» (Actieplan Leraar 2020 – een krachtig beroep!), який є частиною законодавства у сфері професійної освіти та вирішує декілька нагальних проблем: збільшення кількості викладачів у системі середньої професійної освіти; підвищення успішності учнів; підвищення якості викладання у професійних навчальних закладах. Планом дій передбачено низку кроків. По-перше, запровадження професійного реєстру викладачів. Це

стимулює їх підтримувати і вдосконалювати свою професійну компетентність. Важливим є й те, що з 2018 року, реєстрація буде обов'язковою для всіх працівників системи освіти Нідерландів. По-друге, впроваджується механізм заохочення шкіл до зміни їх «статусу» до рівня вищого професійного навчального закладу шляхом забезпечення їхньої культурної складової, стимулювання професійної кадрової політики. Це надасть викладачам достатні можливості для професійного зростання, а також фінансового стимулювання за якісне викладання. До важливих змін віднесено й те, що навчальні заклади будуть отримувати додаткове фінансування для просування викладачів на більш високі посади. По-третє, підвищення якості підготовки викладачів на основі стандартів. Адже якісний професійний рівень викладання є одним із найважливіших критеріїв акредитації навчального закладу, а сама акредитація є одним із головних його завдань [6].

Програми підвищення кваліфікації викладачів закладів професійної освіти в країнах ЄС реалізуються в університетах, інститутах та інших навчальних закладах: університетах (Болгарія, Естонія, Ірландія, Італія, Португалія, Австрія, Словенія, Словаччина, Фінляндія, Велика Британія, Уельс); інститутах підготовки вчителів (Кіпр, Ісландія, Латвія, Польща, Словаччина); інститутах підвищення кваліфікації (Бельгія, Чеська Республіка, Ісландія, Словаччина, Румунія, Велика Британія); національних центрах, установах, що працюють у сфері професійної освіти (Болгарія, Хорватія, Італія, Латвія, Польща, Португалія, Словенія); недержавних установах професійного розвитку впродовж життя та освіти дорослих (Естонія, Італія, Португалія, Словаччина, Швеція); професійних школах (Чеська Республіка, Естонія, Ірландія, Кіпр, Мальта, Словаччина, Фінляндія); муніципалітетах (Португалія, Швеція), компанії (Болгарія, Італія) та спілках викладачів (Бельгія).

Партнерські відносини між закладами професійної освіти та учасниками ринку праці розглядаються важливими в забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців та відповідності вимогам роботодавців. Таке соціальне партнерство в Ірландії, Франції, Фінляндії, Великій Британії є

загальноприйнятою практикою, однак кілька країн ЄС повідомили про механізми індивідуального співробітництва між закладами професійної освіти та компаніями (Болгарія, Чеська Республіка, Литва, Мальта, Румунія). Деякі з них мають давні традиції розвитку соціального партнерства або реалізуються в рамках проектів, що фінансуються ЄС.

Упродовж останніх років такі проекти стали важливим фактором професійного розвитку викладачів і тренерів у компаніях. Більшість заходів, спрямованих на підтримку професійного розвитку тренерів, реалізуються в рамках проектів ЄС. Зауважимо, що такі країни ЄС як: Бельгія, Німеччина, Хорватія, Австрія, Швеція реалізують програми, що фінансуються за рахунок державних коштів з метою підтримки професійного розвитку викладачів і тренерів. У багатьох із них теж реалізуються проекти, що фінансуються ЄС. Тематика проектів передбачає розроблення підходів до оновлення кваліфікацій; створення або оновлення стандартів професійної освіти і навчання; розроблення освітніх програм, критеріїв оцінювання навчальних досягнень; створення програм стажування або підтримки мобільності викладачів/студентів. Проекти заповнюють прогалини в існуючому навчально-методичному забезпеченні, а також сприяють впровадженню інноваційних підходів до професійного розвитку викладачів, тренерів, наприклад: професійні профілі (Чехія, Естонія, Латвія, Румунія); програми кар'єрного зростання (Литва, Польща); програми професійної підготовки (Болгарія, Чеська Республіка, Естонія, Кіпр, Румунія, Словенія, Фінляндія); оновлені системи підготовки викладачів на вищому рівні (Хорватія, Литва, Угорщина, Словаччина); робочі місця для викладачів закладів професійної освіти в компаніях (Бельгія, Чехія, Естонія, Латвія, Литва, Словенія, Фінляндія) [7].

Незважаючи на те, що проекти зазвичай охоплюють обмежені строки реалізації, вони дають змогу навчатися значній кількості викладачів і тренерів. Результати їх навчання часто вражають та можуть бути корисними для інших. Щоб скористатися перевагами ефективних проектів, вони повинні бути ідентифіковані та інтегровані в національні

ініціативи з метою подальшого вдосконалення передачі знань іншим секторам або країнам.

На основі викладеного можна дійти висновку, що в професійній підготовці та професійному розвитку педагогічних працівників закладів професійної освіти в Україні важливо враховувати досвід країн ЄС стосовно: інвестування гнучких систем підготовки педагогічного персоналу; створення професійних профілів для викладачів, що включають всю інформацію в контексті їхньої освітньої діяльності; отримання викладачами ліцензій на педагогічну діяльність; здобуття викладачами професійних предметів кваліфікацій у галузі професійної діяльності; запровадження концепції наставництва в компаніях,

підприємствах, установах як навчальних закладів із робочим місцем; забезпечення умов для стажування та випробувального періоду для молодих викладачів під керівництвом більш досвідчених педагогів; створення електронного середовища для професійного розвитку викладачів та обміну їх досвідом; залучення до викладання практикуючих професіоналів з виробництва, особливо тих, хто пройшов курси педагогічної майстерності; визнання результатів неформального навчання, так званого «самостійного навчання» як форми професійного розвитку педагогічного персоналу; мотивування викладачів і тренерів закладів професійної освіти до безперервного професійного розвитку через преміювання та підвищення заробітної плати.

Література

1. The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020 [Electronic resource]. – URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_en.pdf (last access: 27.10.17)
2. Supporting teachers and trainers [Electronic resource]. – URL: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/teachers-and-trainers> (last access: 27.10.17)
3. Professional development for vet teachers and trainers [Electronic resource]. – URL: http://www.cedefop.europa.eu/files/9112_en.pdf (last access: 27.10.17)
4. Мельник О. В. Професійна підготовка викладачів економічних дисциплін у вищих навчальних закладах німеччини : автореф. дис. На здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти» / Мельник Оксана Валеріївна. – Київ, 2017. – 20 с.
5. Guiding principles on professional development of trainers in VET [Electronic resource]. – URL: <http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/guiding-principles-professional-development-trainers-vet> (last access: 27.10.17)
6. Actieplan Leraar 2020 – een krachtig beroep! [Electronic resource]. – URL: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamers-tukken/2011/05/23/actieplan-leraar-2020> (last access: 27.10.17)
7. Education and Training 2020. Working Group Mandates 2016-2018 [Electronic resource]. – URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/2016-2018/et-2020-group-mandates_en.pdf (last access: 27.10.17)

Реферат

Профессиональное развитие преподавателей и тренеров учреждений профессионального образования в странах Европейского Союза

Александр Радкевич,

кандидат юридических наук, старший научный сотрудник лаборатории зарубежных систем профессионального образования и обучения ИППО НАПН Украины

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

преподаватели, тренеры, профессиональное развитие, учреждения профессионального образования, европейский опыт, ученичество, сертификат, стажировки, компетентность.

В статье раскрываются вопросы профессионального развития преподавателей и тренеров учреждений профессионального образования в странах Европейского Союза (ЕС). Уделено внимание функциональным обязанностям, которые выполняют в учреждениях профессионального образования преподаватели и тренеры. Акцентируется внимание на том, что преподаватели и тренеры укрепляют связи между профессиональным образованием и работодателями путем создания новых учебных программ, предоставления более качественных образовательных услуг, обеспечения высококачественного ученичества в системе дуального профессионального обучения, осуществления других форм обучения на рабочем месте и т. д.

Раскрыты положения Брюгского коммюнике в части гибких систем подготовки педагогического персонала. Доказано, что преподаватели, которые работают в учреждениях профессионального образования ЕС, обычно там же совершенствуют свои знания, умения, навыки и на основе этого получают новые квалификации. В отличие от этого, тренеры осуществляют свое профессиональное развитие там, где они работают, в частности, в компаниях / фирмах / на предприятиях.

Проанализированы квалификационные требования к преподавателям учреждений профессионального образования, которые устанавливаются законодательством стран ЕС. Освещены программы подготовки преподавателей. Акцентируется внимание на том, что повышение квалификации преподавателей, тренеров в сфере профессионального образования является их правом, которое не всегда охраняется коллективными договорами. Уделено внимание программам повышения квалификации преподавателей учреждений профессионального образования в странах ЕС, которые реализуются в университетах, институтах и других учебных заведениях.

Сосредоточено внимание на партнерских отношениях между учреждениями профессионального образования и участниками рынка труда, которые рассматриваются важными в обеспечении качества подготовки будущих специалистов в соответствии с требованиями работодателей. Выяснено, что такие страны ЕС как: Бельгия, Германия, Хорватия, Австрия, Швеция реализуют программы, которые финансируются за счет государственных средств, поддерживающих профессиональное развитие преподавателей и тренеров.

Abstract

VET teachers' and trainers' professional development in the European Union

Oleksandr Radkevych,

PhD, Senior researcher

Laboratory of Foreign VET Systems Research, IVET of NAES of Ukraine

KEY WORDS:

teachers, trainers, professional development, VET institutions, European, experience, apprenticeship,

In the article, the attention is paid to the issues of establishing VET teachers' and trainers' professional development in the countries of the European Union (EU). The attention is also dragged to their functional duties in VET institutions. The emphasis is placed on the fact that teachers and trainers strengthen the links between vocational education and employers by means of designing new curricula, provision better educational services, high-quality apprenticeship in the system of dual professional training and implementation of other training forms in the workplace.

The provisions of the Bruges communiqué regarding flexible systems for pedagogical personnel training are disclosed. It is proved that VET teachers in the EU usually improve their knowledge and skills and receive new qualifications. In contrast, coaches carry out their

certificate,
internship,
competence

professional development at their work, in particular in companies/firms/enterprises.

Established by the legislation of the EU countries qualification requirements for VET teachers are analysed. Teacher training programs are covered. The attention is paid to the fact that teachers' and coaches' professional development is their right but not always protected by collective agreements. Thus, training programs for VET teachers' professional development in the EU countries those are implemented in universities, institutes and other educational institutions are represented in the article.

The attention is also focused on partnerships between VET institutions and labour market participants via ensuring the quality of future professionals training in accordance with employers' requirements. It has been found that such EU countries as Belgium, Germany, Croatia, Austria, Sweden implement programs financed by public funds of supporting the teachers' and trainers' professional development.

References

1. The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020 [Electronic resource]. – URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_en.pdf (last access: 27.10.17)
2. Supporting teachers and trainers [Electronic resource]. – URL: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/teachers-and-trainers> (last access: 27.10.17)
3. Professional development for vet teachers and trainers [Electronic resource]. – URL: http://www.cedefop.europa.eu/files/9112_en.pdf (last access: 27.10.17)
4. Melnyk O. V. Profesiina pidhotovka vykladachiv ekonomichnykh dystsyplin u vyshchyykh navchalnykh zakladakh nimechchyny : avtoref. dys. Na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «teoriia ta metodyka profesiinoi osvity» / Melnyk Oksana Valeriivna. – Kyiv, 2017. – 20 s.
5. Guiding principles on professional development of trainers in VET [Electronic resource]. – URL: <http://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/guiding-principles-professional-development-trainers-vet> (last access: 27.10.17)
6. Actieplan Leraar 2020 – een krachtig beroep! [Electronic resource]. – URL: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamers-tukken/2011/05/23/actieplan-leraar-2020> (last access: 27.10.17)
7. Education and Training 2020. Working Group Mandates 2016-2018 [Electronic resource]. – URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/expert-groups/2016-2018/et-2020-group-mandates_en.pdf (last access: 27.10.17)

УДК 377/378-043.86:331.5

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ В ІТАЛІЇ

Світлана Алексєєва,

*кандидат педагогічних наук, ст. науковий співробітник,
ст. науковий співробітник лабораторії професійної кар'єри
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

дизайн-освіта,
італійський дизайн,
професійна кар'єра
дизайнера,
творчі можливості,
сучасні технології

Реферат

У статті проаналізовано досвід підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри в Італії. Виявлено, що система освіти Італії досить складна, навчання побудовано за гнучкою схемою, але не носить обов'язкового характеру. Увага, передусім, приділяється підготовці до прикладного та практичного використання отриманих навичок. Вся італійська система дизайн-освіти здебільшого побудована на самоосвіті й самодисципліні. Дизайнерські навчальні заклади мають міцні зв'язки з виробництвом, що дає можливість студентам не тільки вчитися у професіоналів, але й проходити практику та працевлаштовуватися до завершення навчання.

У контексті Болонського процесу, в Італії запроваджуються різноманітні заходи щодо розвитку дизайн-освіти. Італійські освітні заклади мають гнучкий підхід до навчальних програм, а дизайн-освіта – свою філософію, що полягає у використанні сильних сторін традиційних ремесел, історично сформованих у кожному регіоні.

Італійська дизайн-освіта представляється як поліцентрична, гнучка й динамічна система, що характеризується багатьма факторами – від глибинної культурної традиції та особливостей національного характеру – до специфічних умов глобалізації сучасного суспільства. Відмінна риса італійської дизайн-освіти полягає в тому, що її система повніше враховує інтереси студентів і передбачає наявність великої кількості практичних та спеціалізованих дисциплін, у порівнянні з теоретичними заняттями.

В Італії створені всі умови для розвитку професійної кар'єри. Це пов'язано зі створенням гнучкої, продуманої державою системи безперервного навчання. Ще під час навчання випускнику пропонуються різні види допомоги для полегшення процесу знаходження свого місця у світі професій та працевлаштування. В Італії створені центри професійного навчання, що здійснюється інформаційна, навчальна й консультаційна допомога для самоорієнтації особистості. У центрах працюють консультанти-куратори, які надають інформацію про можливості працевлаштування в Італії та інших європейських країнах, умови отримання стипендії для подальшого навчання, ознайомлюють із програми післядипломної освіти. За допомогою консультанта можна розробити план професійного росту, отримати психолого-педагогічну підтримку з проблем адаптації у професійному середовищі. У сучасних італійських навчальних закладах з дизайну працює спеціальний відділ, який відслідковує тенденції розвитку дизайну і потреби ринку.

Постановка проблеми. Становлення італійського дизайну потрібно розглядати як частину світового історично-мистецького процесу, зумовленого усвідомленістю та наполегливістю боротьби за право на самобутність, органічність і самовизначення. Відсутність масової промисловості було несприятливою умовою розвитку дизайну, але стало запорукою формування духу експерименту, сміливості, самокритичності, антидогматичності. Міжнародне визнання італійського дизайну зазначається саме в експериментальному, з характерним інноваційним механізмом, нерегламентованому впровадженні результатів дизайну в економічну структуру країни та його

розповсюдженні у світі. В Італії ставка зроблена на надання дизайнерам повної свободи, що сприяло формуванню специфічного типу структурно проектного мислення. Однак, що стосується освіти, то ситуація там дуже специфічна й нетипова для країн Європи.

Проблема підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри нині посідає вагомe місце в дизайнерській освіті України. І тому вивчення досвіду дизайн-освіти в Італії набуває актуальності в аспекті вивчення підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри.

Аналіз останніх досліджень. Проблема сучасної підготовки до розвитку професійної

кар'єри висвітлена у працях С. Алексєєвої [1], Л. Єршової [3], Д. Закатнова [4], В. Орлова [6]. Основи теорії та методики дизайну досліджував В. Рунге [7]. Внесок Франції та Італії у становлення дизайну як професії розкрито у працях В. Даниленко [2]; італійську модель дизайну вивчала Г. Кур'єрова [5]. Науковці зазначають, що культурна атмосфера Італії з її багатотисячними художніми традиціями є однією великою школою, в якій виростають першокласні дизайнери.

Мета статті: проаналізувати досвід підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри в Італії.

Виклад основного матеріалу. Справжній фурор італійський дизайн зробив у середині 60-х років ХХ ст., коли активізувалося стимулювання виробників меблів і під прогресивні напрями було виділено цілий сектор, дизайнери якого запропонували такі форми, матеріали й технології, яких не мали фабрики інших країн світу. Відтоді Італія стала меккою європейського дизайну. Gucci, Versace, Valentino, Armani, Max Mara – це далеко не повний перелік всесвітньо відомих італійських fashion-брендів. Знаменитий італійський стиль у моді, дизайні автомобілів, меблів та предметів для сервірування столу вражає своєю елегантністю, оригінальністю й довершеністю. Не дивно, що молоді люди, які хочуть стати професійними дизайнерами, модельєрами, стилістами, прагнуть вступити до італійських навчальних закладів. Щорічно з цією метою до Італії прибувають тисячі абітурієнтів з Європи, США, Канади, Австралії, Китаю, Росії та інших країн.

Італії притаманна дуже своєрідна система дизайнерської освіти, в авангарді якої стоять навчальні заклади світового рівня – Istituto Marangoni (Інститут Марангоні) і Istituto Europeo di Design, або EID (Європейський інститут дизайну). Зі стін цих закладів вийшли десятки тисяч професіоналів індустрії дизайну, чий імена можна зустріти на дизайнерських показах, престижних виставках, у вітринах найфешенебельніших бутиків.

Система освіти Італії досить складна, навчання побудовано за гнучкою схемою, але не носить обов'язкового характеру. Студенти навчаються за індивідуальними графіками з мінімумом обов'язкових предметів і

самостійно визначають терміни складання іспитів. При обов'язковому відвідуванні занять, сесії не здають кожного семестру, а прослуховується курс лекцій. Іспити ставлять тоді, коли студентові це зручно. Увага передусім приділяється підготовці до прикладного та практичного використання отриманих навичок. Уся італійська система дизайн-освіти здебільшого побудована на самоосвіті та самодисципліні. В Італії освіту отримують не одразу після школи, а часто через пару років, заробивши кошти на навчання.

Як і в багатьох інших країнах Західного світу, в Італії дизайн-освіта в основному зосереджена на підготовці практико-орієнтованих вузькопрофільних спеціалістів. Дизайнерські навчальні заклади мають міцні зв'язки з виробництвом, що дає можливість студентам не тільки вчитися у професіоналів, але й проходити практику та працевлаштовуватися у провідні світові студії дизайну та моди ще до завершення навчання. Італія – це одна з тих країн, яка зуміла поєднати свої давні традиції із сучасними підходами. Італійських освітніх закладів мають гнучкий підхід до навчальних програм. Щоб стати затребуваним дизайнером та успішно побудувати професійну кар'єру в Італії, необхідні три компоненти: талант, працьовитість та освіта.

Дизайн-освіта в Італії має свою філософію, що полягає у використанні сильних сторін традиційних ремесел, історично сформованих у кожному регіоні. Так, зазвичай, розпису по склу їдуть навчатись у Венецію, до Мілану – за можливістю опинитися за лаштунками модних показів, у туринському регіоні найвідомішим та найпопулярнішим є курс автомобільного дизайну, де знаходяться штаб-квартири таких авто-гігантів, як Pininfarina та Fiat Group. У Римі викладають дизайн моди, інтер'єру квартир, індустриальний графічний дизайн, проводяться заняття з дизайну аксесуарів, взуття та ювелірних виробів, сценарного мистецтва, відео- і мультимедійного дизайну.

В Італії у сфері дизайну високо цінують практичну підготовку. Принцип італійської дизайн-освіти – залучати студентів до проектної роботи та стимулювати творчі можливості, використовуючи сучасні технології. Італійські дизайнерські школи

роблять виставки студентських робіт у фойє навчальних закладів, що носить назву метод «фойє». У будь-який час студентам надаються аудиторії та класи, де вони самостійно можуть займатися розвитком своїх талантів. Навіть уночі у стінах дизайнерських навчальних закладів часто можна зустріти працюючих молодих людей. Це норма, оскільки майбутні дизайнери займаються творчістю, що заохочується у будь-якому прояві.

Відмінна риса італійської дизайн-освіти полягає в тому, що її система більш повно враховує інтереси студентів і передбачає наявність великої кількості практичних і спеціалізованих дисциплін, у порівнянні з теоретичними заняттями. Майбутні дизайнери хоча й працюють самостійно, але в навчальному закладі створена система семінарів, що побудована на дискусіях та обговореннях вивченого матеріалу, активно використовуються майстер-класи. У кожного студента є свій персональний наставник, покликаний допомогти розібратися в новому матеріалі. Особлива демократія в Італії і у відносинах з професорами. Між студентами і викладачами майже не існує звичних соціальних бар'єрів. У цілому, навчальний процес побудований так, що викладачі швидше радять і спрямовують розвиток студента в певне русло. Серед викладачів, зокрема, є редактор італійського *Vogue* Сара Майно, Луїза Бецці, консультант *Tod's*, Марко Рікетта з *Hermes* і Стефано Пілаті, креативний директор *Yves Saint Laurent*.

Найбільшою в Європі лабораторією світлового дизайну, унікальним театром моди є *Istituto Europeo di Design*. За своєю структурою цей італійський навчальний заклад складається із чотирьох підрозділів – моди (*IED Moda Lab*), дизайну (*IED Design*), візуального мистецтва (*IED Arti Visive*) і комунікацій (*IED Comunicazione*). Рейтинг цього італійського навчального закладу доволі високий як на батьківщині, так і за кордоном. Відомо, що королева Великобританії Єлизавета II під час свого візиту до Італії спеціально виділила час на відвідини Інституту. *Istituto Europeo di Design* належить найбільший кампус школи дизайну, регулярно відкриваються нові відділення та впроваджуються інноваційні дисципліни. Інститут оснащений найбільш передовою

технікою, всі комп'ютерні зали працюють з обладнанням *MAC*.

Istituto Europeo di Design – одна з кращих шкіл автомобільного дизайну в світі. Багато випускників працюють у таких компаніях, як: *Ferrari*, *Benetton*, *Valentino*, *Pininfarina*, *Lancia*, *BMW*, *Toyota*, *IKEA* та інших. Ще під час навчання студенти організовують власні тюнінгові покази дизайну авто та беруть активну участь у міжнародній автомобільній виставці в Женеві. Зокрема, професія транспортного дизайнера передбачає стабільно високий дохід у більшості країн світу, їх зарплати приблизно відповідають гонорарам зірок *NBA* і Голлівуду. Академічна програма з дизайну автомобілів (*Course of Car Design IED*) – це фундаментальні знання основ дизайну автомобіля, інженерії, ергономіки, аеродинаміки, креслення, презентації концепту, програм 3D-моделювання. Крім того, програма передбачає заплановані екскурсії у шоу-руми, найдорожчі та найпрестижніші концерни автомобілів світу: *Ducati*, *Ferrari*, *Giugiaro*, *Museo dell'Auto*, *Piaggio*, *Pininfarina*. Використання таких форм навчання у професійній підготовці сприяє налагодженню професійних зв'язків майбутніх дизайнерів із фахівцями світу автомобільного дизайну, дає можливість прослухати курс лекцій від провідних фахівців підприємств.

Таким чином, італійська дизайн-освіта представляється як поліцентрична, гнучка й динамічна система, що характеризується багатьма факторами – від глибинної культурної традиції та особливостей національного характеру – до специфічних умов глобалізації сучасного суспільства.

Із вибором напряму навчання та пошуком роботи населенню Італії допомагають дві головні установи: з одного боку, це Міністерство праці і соціальної політики (*Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali*) та підпорядковані йому регіональні представництва; з іншого боку – Міністерство освіти, університетів і досліджень (*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*), що керує діяльністю місцевих закладів освіти. Загалом, у сучасних італійських навчальних закладах із дизайну працює спеціальний відділ, який відслідковує тенденції розвитку дизайну і потреби ринку.

В Італії створено всі умови для розвитку професійної кар'єри. Це пов'язано з формуванням гнучкої, продуманої державою системи безперервного навчання. Ще під час навчання випускнику пропонуються різні види допомоги для полегшення процесу знаходження свого місця у світі професій та працевлаштування. В Італії створені центри професійного навчання, які надають інформаційну, навчальну й консультаційну допомогу для самоорієнтації особистості. У центрах працюють консультанти-куратори, які надають інформацію про можливості працевлаштування як в Італії, так і в інших Європейських країнах, умови отримання стипендії для подальшого навчання, ознайомлюють з програмами післядипломної освіти. За допомогою консультанта можна розробити план професійного росту, отримати психолого-педагогічну підтримку з проблем адаптації до професійного середовища. У контексті Болонського процесу, останніми роками в Італії запроваджуються різноманітні заходи щодо розвитку освіти, орієнтованої на доросле населення. Навчання дорослих проводиться різними навчальними закладами: університетами й дослідницькими інститутами; вищими професійними школами у співпраці з іншими структурами професійного навчання; агенціями з професійної підготовки, сертифікованими регіональними адміністративними органами; несертифікованими навчальними центрами професійної орієнтації, що не входять до структури формальної освіти; навчальними підприємствами. В Італії створено низку

територіальних центрів неперервної освіти (Centro Territoriale Permanente) з метою залучення населення різних вікових груп і соціального статусу до системи формального професійного навчання. Такий підхід сприяє вдосконаленню фахової підготовки та набуттю позитивної орієнтації й можливостей кар'єрного зростання.

Висновок. Основними особливостями розвитку дизайнерської кар'єри в Італії є державна підтримка, через Міністерство праці й соціальної політики, яке співпрацює з Міністерством освіти, університетів і досліджень. Такі центри професійного навчання надають інформаційну, навчальну й консультаційну допомогу майбутнім дизайнерам у кар'єрному розвитку. Як і в інших країнах Європи, в Італії розвиток кар'єри у сфері дизайну носить індивідуальний характер і залежить від рівня освіти. У навчальних закладах створені необхідні умови для підготовки практико-орієнтованих, креативних, інноваційно-озброєних фахівців. Навчальні програми підготовки майбутніх дизайнерів вузькоспеціалізовані й орієнтовані на розвиток регіонального дизайну, що пов'язано з історично сформованими умовами традиційних ремесел певного регіону. Завдяки використанню таких форм навчання як шоу-рум, метод фойє, участь у міжнародних виставках та ін., майбутні дизайнери отримують можливості налагодження професійних зв'язків ще під час навчання.

Література

1. Алексеева С. В. Особливості розвитку професійної кар'єри у дизайнерській діяльності / Алексеева С. В. // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент. збірник наукових праць / Ред. кол. В. Ф. Орлов (голова). – Вип. 9. – Київ : Вид-во ТОВ «Тонар», 2014. – С. 75-91.
2. Даниленко В. Я. Особливості внеску Франції та Італії у становлення дизайну як професії / В. Я. Даниленко // Вісн. Харк. держ. акад. дизайну і мистец. – 2002. – № 12. – С. 3-8.
3. Єршова Л. М. Макроекономічні фактори впливу на розвиток професійної кар'єри учнів професійно-технічних навчальних закладів / Л. М. Єршова // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб. наук. праць. – 2017. – Вип. 13. – С. 22-29.
4. Закатнов Д. О. Організаційно-педагогічне забезпечення підготовки учнівської молоді до планування кар'єри / Д. О. Закатнов // Теорет.-метод. проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб.

- наук. пр. – 2007. – Вип. 10. – Кн. 2. – С. 373-380. // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент: зб. наукових праць. – 2015. – Вип. 10. – С. 5-17.
5. Курьерова Г. Г. Итальянская модель дизайна / Г. Г. Курьерова. – М. : Мысль, 1993. – 436 с. 7. Рунге В. Ф. Основы теории и методологии дизайна : учеб. пособие / В. Ф. Рунге, В. В. Сеньковский. – М. : МЗ-Пресс, 2001. – С. 232.
6. Орлов В. Ф. Проблеми проектування професійної кар'єри майбутніх фахівців із дизайну / В. Ф. Орлов, О. О. Фурса

Abstract

Special aspects of future designers training for their professional career development in Italy

Svitlana Alekseeva,

Ph.D. of pedagogical sciences, Researcher,

Professional life Laboratory,

Institute of vocational education and training of NAES of Ukraine

KEY WORDS:

design-education,
Italian design,
designer
professional career,
creative
possibilities,
modern
technologies

The experience of future designers training for further development of their professional career in Italy is analysed. It is deduced that education system of Italy is pretty complicated, training is flexibility-based but is not obligatory. Foremost, the attention is paid to skills applied and practical use. All Italian design-education system is mostly built on a self-education and self-management. Designer training institutions have strong connections with industry, that gives to students the opportunity not only to study from professionals but also gain practice and employ before completion of a course.

In the Bologna process framework various measures on design-education development are in place in Italy. Italian educational establishments have curriculums of flexible and design-education – its own philosophy based on use of traditional crafts' strong aspects those are historically-formed in each region.

Italian design-education appears as polycentric, flexible and dynamic system that is characterized by many factors – from deep cultural tradition and features of national character to the specific terms of modern society globalization. The distinguishing feature of Italian design-education consists in taking into account students' interests by the system and providing plenty of practical and specialized disciplines.

All conditions for career development are created and/or provided in Italy. It is related with creation of flexible, state-considered life-long learning system. Already while studying a student is offered different types of assistance to make his/her employment easier. In Italy the centers of professional development are established. They provide informative, educational and consultative support for an individual. Consultants-counsels provide information about employment opportunities both in Italy and other European countries, conditions for grants to continue training, perform the post-graduate programs. Consultants help to design the plan of professional promotion and provide the psycho-pedagogical support on vocational adjustments. There is a department on studying design tendencies and labour market demands and needs in every modern training institution of Italy.

References

1. Aliksieieva S. V. Osoblyvosti rozvytku profesiinoi kar'ieri u dyzainerskii diialnosti / Aliksieieva S. V. // *Mystetska osvita: zmist, tekhnolohii, menedzhment. zbirnyk naukovykh prats* / Red. kol. V. F. Orlov (holova). – 2014. – Vyp. 9 – S. 75-91.
2. Danylenko V. Ia. Osoblyvosti vnesku Frantsii ta Italii u stanovlennia dyzainu yak profesii / V. Ia. Danylenko. // *Visn. Khark. derzh. akad. dyzainu i mystets.* – 2002. – № 12. – S. 3-8.
3. Iershova L. M. Makroekonomichni faktory vplyvu na rozvytok profesiinoi kar'ieri uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv / L. M. Iershova // *Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika* : zb. nauk. Prats. – 2017. – Vyp. 13. – S. 22-29.
4. Zakatnov D. O. Orhanizatsiino-pedahohichne zabezpechennia pidhotovky uchnivskoi molodi do planuvannia kariery / D. O. Zakatnov // *Teoret.-metod. problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi* : zb. nauk. pr.t. – 2007. – Vyp. 10. – Kn. 2. – S. 373-380.
5. Kurerova H. H. Ytaliiskaia model dyzaina / H. H. Kurerova. – M. : Mysl, 1993. – 436 s.
6. Orlov V. F. Problemy proektuvannia profesiinoi kariery maibutnikh fakhivtsiv iz dyzainu / V. F. Orlov, O. O. Fursa // *Mystetska osvita: zmist, tekhnolohii, menedzhment: zb. naukovykh prats.* – 2015. – Vyp. 10. – S. 5-17.
7. Runhe V. F. Osnovy teoryy y metodolohyy dyzaina : ucheb. posobye / V. F. Runhe, V. V. Senkovskiyi. – M. : MZ-Press, 2001.– S. 232.

ВИМОГИ ДО МЕДИЧНИХ ПРЕДСТАВНИКІВ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ПІДГОТОВКИ В СУЧАСНІЙ НІМЕЧЧИНІ

Наталя Білоусова,

*Представник з дослідження ринку та вивчення суспільної думки,
Представництво «Вьорваг Фарма ГмбХ і Ко. КГ» в Україні*

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

медичний представник, вища професійна медична освіта, професійні навички, фармацевтичні компанії, фармацевтичні асоціації

Реферат

Проаналізовано та узагальнено вимоги, які висуваються на ринку праці Німеччини до медичних представників, серед яких: вища освіта (медична, стоматологічна, фармацевтична, ветеринарна); сформованість соціальних навичок (комунікаційні, ведення переговорів, ораторського мистецтва, роботи в команді, користування комп'ютерними програмами); вмотивованість кандидата професійно інформувати практикуючих лікарів про лікарські засоби та продаж ліків пацієнтам. Автором акцентується увага на необхідності постійного підвищення компетентності медичних представників щодо умінь користуватися цифровими технологіями, що нині входять до переліку корпоративних цінностей у більшості корпорацій. З'ясовано, що медичні представники – це фахівці з вищою медичною освітою, професійна підготовка яких здійснюється у вищих навчальних закладах, у фармацевтичних компаніях та асоціаціях за спеціально розробленими навчальними програмами. У їх підготовці беруть участь роботодавці та асоціації лікарів і провізорів.

Встановлено, що особливостями професійної підготовки медичних представників у Німеччині є: визнання цієї професії на законодавчому рівні; безпосередня участь асоціацій і фармацевтичних корпорацій у розробленні нормативно-правової бази й документації, навчальних планів окремих навчальних дисциплін, організації стажування в успішних фармацевтичних компаніях, проведенні тренінгів і тестування, моніторингу безпеки праці та дотримання безпечних умов для роботи.

У статті наголошується, що на ринку праці в Німеччині існує дефіцит кадрів медичних представників. Щороку вживаються певні заходи щодо підвищення якості їхньої професійної підготовки. На розв'язання цієї проблеми спрямовуються наукові дослідження. Значну увагу проблемі підготовки медичних представників у вищих навчальних закладах, безпосередньо в фармацевтичних компаніях та Асоціаціях, приділяє ВООЗ.

Постановка проблеми. Розвиток фармацевтичної промисловості спричиняє просування лікарських засобів на фармацевтичному ринку. Це викликає необхідність інформування лікарів про дію тих чи інших медичних препаратів, що входить у функціональні обов'язки медичних представників. Практика роботи в фармацевтичних компаніях свідчить про те, що в Україні підготовка таких фахівців здійснюється в самих компаніях у процесі діяльності, що відображається на якості й результатах взаємодії з лікарями, а також результатах продажу лікарських засобів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійної підготовки медичних представників та формулювання

вимог до них вивчаються науковцями зарубіжних країн. Наприклад, у наукових працях Л. Уельс висвітлено еволюцію медичного торгового представника, а його роль у перевірці фармацевтичних препаратів в Австрії та країнах Східної Європи відображається в дослідженнях Е. Рест. Питанню розроблення навчальних програм, з точки зору пізнавальної теорії навантаження, приділили значну увагу Д. Леппінк та Р. Дювієр. Підвищенню кваліфікації медичних представників, як цільової групи працівників охорони здоров'я присвятив свою наукову працю Л. Чен. Значний внесок у напрацюванні зазначеного питання належить представникам асоціацій, які розробляють і коригують вимоги до медичних

представників, оцінюють рівень їхньої підготовки, укладають програми підготовки та підвищення кваліфікації тощо.

Однак зазначене питання залишається поза увагою вітчизняних дослідників. Підготовкою фахівців цієї спеціальності в Україні займаються фармацевтичні компанії в процесі безпосереднього виконання функцій. У науковій літературі проблема підготовки медичних представників у вищих навчальних закладах України також не відображена.

Метою дослідження є виокремлення вимог, що висуваються до медичних представників у Німеччині, та з'ясування особливостей їхньої підготовки.

Виклад основного матеріалу. Формулювання вимог до медичних представників у Німеччині варто шукати в історичному минулому розроблення і прийняття нормативно-правових документів. Тому ми звернулися до зарубіжної законодавчої бази. Наприклад, 1 квітня 1983 року в Австрії у тривалих жорстких переговорах було прийнято «Закон про медикаменти», дія якого розповсюдилась і на територію Німеччини. Цим законом були визначені обов'язки і кваліфікація представників фармацевтичних компаній, які сьогодні називаються медичними представниками. До прийняття цього закону це були лікарі-консультанти з лікарських засобів. Згідно з цим законом, медичними представниками (Pharmareferenten) можуть бути лікарі, ветеринари, стоматологи, провізори (фармацевти), які прагнуть професійно інформувати практикуючих лікарів про лікарські засоби. Проте обов'язковою вимогою для медичних представників є успішне закінчення вищого навчального закладу з медицини, ветеринарії або аптечної справи. Йдеться про результати тестування, які на законодавчому рівні підтверджують отримання відповідної професійної освіти.

Підготовка медичних представників здійснюється за освітніми програмами, до складу яких внесені такі предмети: вивчення

загальних основ фізики та хімії, анатомії й фізіології, патології, гігієни, медичної мікробіології і паразитології, фармакології фармацевтичної технології, фармацевтичної хімії та фармакогнозії, а також фармацевтичного законодавства. Водночас, доцільно зазначити, що на кінець минулого століття ці дві умови зайняття посади медичного представника склали лише третину вимог для отримання дозволу на відвідування медичними представниками лікарів.

Із сучасної точки зору, скласти іспити з навчальних дисциплін, що входять до навчального плану з професійної підготовки медичних представників недостатньо, щоб отримати необхідні знання та навички. Вважається, що значущими соціальними навичками для професії «медичний представник» є навички спілкування (комунікаційні), мотиваційні, ведення переговорів, ораторського мистецтва, роботи в команді, користування комп'ютерними програмами. Принагідно зазначимо, що зміст навчання медичних представників постійно оновлюється у зв'язку з трансформаціями в професійній діяльності, що береться до уваги всіма суб'єктами підготовки медичних представників, узгоджується й обов'язково включається в навчальну програму, яка систематично реструктурується, зокрема, в області ІТ-технологій та фармакоeкономіки.

Якість професійної підготовки медичних представників досягається різними шляхами. У галузі фармацевтичної промисловості як ефективна зарекомендувала себе конструкція дозування обсягу та інтенсивності тренувань у підготовці до тестування фармацевтичних представників. Окрім того, медичні представники проходять стажування в успішних за ефективністю роботи фармацевтичних компаніях через асоціації фармацевтичних компаній (Pharmig), Фармацевтичний маркетинговий клуб (Pharmaceutical Marketing Club, PMCA), Австрійську Академію Лідерства (LIF) та

професійні асоціації медичних представників Австрії (BVPO).

Варто зазначити, що Асоціації медичних представників Німеччини та Австрії тісно співпрацюють із представниками фармацевтичної промисловості та представниками галузі освіти в питаннях підготовки кадрів [1]. Наразі фармацевтична індустрія висуває до медичних представників високі вимоги щодо підвищення компетентності у світі цифрових технологій, що нині підняті до рангу корпоративних цінностей у більшості корпорацій. Ця особливість виникла в результаті необхідності збільшення кількості пацієнтів, лікування яких має здійснюватися в більш короткі терміни. Реакція лікарів була очікуваною – 93 % з них відмітили, що збільшення їхнього навантаження впливає на якість медичних послуг. Тому стали масово запроваджуватися цифрові технології в медицині, що сприяло миттєвій доступності до інформаційних баз і банків даних. Однак більшість фахівців у галузі охорони здоров'я, як і раніше, вважають кращою взаємодію «обличчям до обличчя» з фармацевтичною компанією, ніж отримання інформації з інших джерел [2]. Безумовно, лікарі очікують від медичних представників адаптованої інформації про ліки, економічної вигоди від лікарських засобів та поліпшення якості життя пацієнтів. Отже, проблема надання знань медичним представникам, як і в попередній період, полягає в тому, щоб правильно надати інформацію лікареві про лікарські засоби та одночасно сприяти позитивним результатам у справі продажу медикаментів.

Нині певна кількість інформації надається лікарям електронною поштою та через веб-сайти, що має розглядатися в якості складової стратегії, спрямованої на забезпечення потреб пацієнта, становити реальну цінність для лікаря і в кінцевому рахунку задовольняти будь-яку реальну віддачу від інвестицій. Водночас не можна не

зауважити, що в галузі фармацевтичної промисловості Німеччини зростає розуміння необхідності стимулювання медичних представників у вдосконаленні взаємодії зі своїми клієнтами.

Проте «у той час, як обсяг продажів залишається абсолютною мірою успіху для будь-якої команди, ми бачимо компанії, які працюють на застарілих принципах і використовують такі показники, як «кількість викликів, продажів» для оцінювання ефективності зовнішньої служби продаж лікарських засобів» [2].

Таким чином, сьогодні на ринку праці основні вимоги до знань медичних представників у галузі фармацевтичної промисловості та медицини розширюються вмінням вільно оперувати цифрами щодо фармацевтичних продаж. З цими вимогами можна познайомитися на сайті національної Асоціації фармацевтичних представників [3], де представлені навчальні програми з продажу ліків (CNPR) для медичних представників початкового рівня, а також фармацевтичних менеджерів із продажу ліків.

У фармацевтичній промисловості професійна компетентність медичного представника формується не тільки на науковій основі, але й певний вплив здійснює рекламна база, з якою доводиться працювати на практиці. Існує загальна незгода економістів про масштаби та роль реклами ліків, яка використовується у фармацевтичній промисловості. Для деяких підприємств цієї галузі саме маркетингова діяльність сприяє швидкому поширенню лікарських засобів. Як свідчать аналітики, фармацевтичні компанії більшу половину свого кошторису витрачають на продовження освіти медичних представників та менеджерів зовнішньої служби продаж (СМЕ). Крім цього, вони несуть відповідальність за забезпечення фінансування 70 % клінічних дослідів по лікарським засобам. Так звана «екологічна перевірка» цілей і масштабів належної освіти і рівня знань про ліки, є єдиним доцільним

рішенням для просування препаратів в медицині і фармації. Професія медичного представника складна, до неї відносяться виключено спеціалісти з області фармації, що забезпечує єдиний зв'язок між галузями охорони здоров'я і фармацевтичним бізнесом [4].

Дослідники зазначають, що дефіцит кваліфікованого персоналу, який здатен вирішувати принципово важливі задачі, відчувається сьогодні навіть в більшій кількості розвинених країн із потужними технологічними та фармацевтичними кластерами (США, Скандинавія, Гонконг та інші). Така ситуація має місце, не дивлячись на те, що більше 50% випускників фармацевтичних факультетів європейських університетів орієнтовані на роботу у спеціалізованих галузях промисловості та пов'язаних з ними структурах. За свідченнями експертів, з кожним роком ринок праці фармацевтичної промисловості збільшується, відповідно зростає попит у кваліфікованих науково-виробничих кадрах не тільки в зарубіжних країнах, але й в Україні [5].

Проведене нами дослідження вказує на те, що особливу увагу професійній підготовці медичних працівників приділяє ВООЗ. Так, в опублікованій цією організацією книзі [6], розкриваються питання щодо навчання та підготовки медичних кадрів.

Вперше дослідження професійної підготовки студентів медичних та фармацевтичних факультетів щодо просування лікарських засобів на фармацевтичному ринку здійснила Барабара Мінц. Його результати були опубліковані в монографії «Освітні ініціативи для медичних та фармацевтичних фахівців щодо просування лікарських засобів: міжнародне дослідження», виданій при підтримці ВООЗ. Нею з'ясовано, що велика кількість викладачів вищих навчальних закладів з просування ліків затребувані в освіті медичних представників. Також актуалізується проблема відсутності надання теоретичних і практичних знань студентам у сфері взаємодії та етичної

промоції між медичними представниками, лікарями, провізорами та пацієнтами. Виявлено, що в цій галузі навіть немає освітніх програм з формування практичних навичок у майбутніх фахівців.

У монографії авторка звертає увагу на те, що сьогодні просуванню лікарських засобів в медичних та фармацевтичних закладах як на пряму підготовки потрібно відводити значно більшу роль. Вона звертає увагу на оволодіння працівниками в області охорони здоров'я та фармацевтичному маркетингу таргетингом. Цей рекламний механізм уможливорює визначення цільової аудиторії (кількість пацієнтів на прийомі, найчастіші захворювання у пацієнтів) як потенціалу для збільшення кількості призначень тих чи інших лікарських засобів.

Барабара Мінц у своєму монографічному дослідженні концентрує увагу на цільовому використанні медичними представниками зразків ліків, типах та методах просування лікарських засобів на фармацевтичному ринку, методах навчання (тренінги, коучинг-сесії і т.п.); впливі лідерів суспільної думки (KOL, опініон-лідер) на призначення лікарями ліків тієї чи іншої компанії; регулюванні діяльності фармацевтичних представництв міжнародними кодексами та урядовими документами; ціноутворенні; належній виробничій практиці (інформація з побічної дії лікарських засобів та наркотиків); клінічних іспитах на пацієнтах-добровольцях в подвійних сліпих плацебоконтрольованих рандомізованих дослідженнях [7].

Висновок. Таким чином, результати вивчення джерельної бази та досвіду професійної підготовки медичних представників свідчать про те, що однією з основних вимог до медичних представників у Німеччині є вища освіта (медична, стоматологічна, фармацевтична, ветеринарна). Підготовка медичних представників здійснюється за навчальними програмами, в яких передбачається вивчення загальних основ фізики та хімії, анатомії і

фізіології, патології, гігієни, медичної мікробіології і паразитології, фармакології і фармацевтичної технології, фармацевтичної хімії та фармакогнозії, а також фармацевтичного законодавства. Для професії «медичний представник» значущими соціальними навичками вважаються навички спілкування (комунікаційні), ведення переговорів, ораторського мистецтва, роботи в команді, користування комп'ютерними програмами. При відборі на цю спеціальність велика увага приділяється вмотивованості кандидата професійно інформувати

практикуючих лікарів про лікарські засоби та продажу ліків кінцевому споживачу (пацієнтам).

Професія медичного працівника в Німеччині є визнаною на законодавчому рівні, а Асоціації і фармацевтичні корпорації беруть безпосередню участь у професійній підготовці цих фахівців. Значну увагу проблемі підготовки медичних представників у вищих навчальних закладах, безпосередньо в фармацевтичних компаніях та Асоціаціях, приділяє ВООЗ.

Література

1. Ernst Rest. Die gesetzliche Verankerung des Pharmareferenten in Österreich und seine Ausbildung. – [Electronic resource]. – Access mode: www.bvpo.e.at/files/rest-text.doc

2. Lee Wales. The evolution of the sales representative. – [Electronic resource]. – Access mode: http://www.pmlive.com/pharma_thought_leadership/the_evolution_of_the_sales_representative_898987

3. Національна Асоціація фармацевтичних представників. – [Electronic resource]. – Access mode : (<https://translate.google.com.ua/translate?hl=ru&sl=en&u=http://www.napsronline.org/&prev=search>)

4. Медичні представники в просуванні фармацевтичних препаратів – порівняльне дослідження / Сайед Имран Али, Атта Аббас, Сидра Танвир і др. // Британський медичний бюлетень. – [Electronic resource]. – Access mode : <https://translate.google.com.ua/translate?hl=ru&sl=en&u=http://www.imedpub.com/articles/evaluation-of-knowledge-of-pharmacist-and-non-pharmacist-medical-sales-representatives-mrsrs-in-pharmaceutical-drug-promotion-a.com.pdf&prev=search>

5. Стратегічні аспекти реформи вищої освіти для розвитку спеціалістів в галузі діагностики та біофармацевтики стосовно до прогнозованої, превентивної та персоналізованої медицини як медицини майбутнього / М. Студнева, М. Мандрик, Шиллинг Песня и др. – ЕРМА J. 2015; 6 (1): 18. – [Electronic resource]. – Access mode : <https://translate.google.com.ua/translate?hl=ru&sl=en&u=https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4570293/&prev=search>

6. Dr. Lincoln Chen. Scaling Up, Saving Lives Task Force for Scaling Up Education and Training for Health Workers / Dr. Lincoln Chen, Dr. Sigrun Møgedal, Founding Chair. – Global Health Workforce Alliance. – [Electronic resource]. – Access mode: http://www.who.int/workforcealliance/documents/Global_Health%20FINAL%20REPORT.pdf

7. Barbara Mintzes. Educational initiatives for medical and pharmacy students about drug promotion: an international cross-sectional survey. – [Electronic resource]. – Access mode: October 2005 http://www.who.int/medicines/areas/rational_use/haipromosurvey.pdf

Реферат

Требования к медицинским представителям и особенности их подготовки в современной Германии

Белоусова Наталья,

Представительство «Вьорваг Фарма ГмбХ и Ко. КГ» в Украине

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

медицинский представитель, высшее профессиональное медицинское образование, профессиональные навыки, фармацевтические компании, фармацевтические ассоциации

Проанализированы и обобщены требования, предъявляемые на рынке труда Германии к медицинским представителям, среди которых: высшее образование (медицинское, стоматологическая, фармацевтическая, ветеринарная) сформированность социальных навыков (коммуникационные, ведение переговоров, ораторского искусства, работы в команде, пользования компьютерными программами) мотивированность кандидата профессионально информировать практикующих врачей о лекарственных средствах и продажах лекарств пациентам. Автором акцентируется внимание на необходимости постоянного повышения компетентности медицинских представителей по умению пользоваться цифровыми технологиями, ныне входящих в перечень корпоративных ценностей в большинстве корпораций.

Выяснено, что медицинские представители - это специалисты с высшим медицинским образованием, профессиональная подготовка которых осуществляется в высших учебных заведениях, в фармацевтических компаниях и ассоциациях по специально разработанным учебным программам. В их разработке участвуют работодатели и ассоциации врачей и провизоров.

Установлено, что особенностями профессиональной подготовки медицинских представителей в Германии являются: признание этой профессии на законодательном уровне; непосредственное участие Ассоциаций и фармацевтических корпораций в разработке нормативно-правовой базы и документации, учебных планов отдельных учебных дисциплин, организации стажировки в успешных фармацевтических компаниях, проведении тренингов и тестирования, мониторинга безопасности труда и соблюдения опасных условий для работы.

В статье отмечается, что на рынке труда в Германии существует дефицит кадров медицинских представителей. Ежегодно принимаются определенные меры по повышению качества их профессиональной подготовки. На решение этой проблемы направляются научные исследования. Значительное внимание проблеме подготовки медицинских представителей в высших учебных заведениях, непосредственно в фармацевтических компаниях и Ассоциациях уделяет ВОЗ.

Abstract

Requirements for medical sales representatives and features of their training in modern Germany

Bilousova Natalia

Representation «Woerwag Pharma GmbH & Co. KG» in Ukraine

KEY WORDS:

medical sales representative, higher vocational medical education, vocational skills, pharmaceutical companies, pharmaceutical associations

The requirements to medical sales representatives at the German labor market are analyzed and summarized as follows: higher education (medical, dental, pharmaceutical, veterinary); social skills (communication, negotiation, oratory, teamwork, computer programs); a candidate's motivation to consult practitioners on medicines and their sales. The author focuses on the necessity of constant increasing medical sales representatives' competence regarding the ability to use digital technologies, which are now included in the list of corporate values in most corporations.

It was revealed that medical sales representatives are specialists with higher medical education, whose vocational training is carried out in higher educational institutions, in pharmaceutical companies and associations on specially developed

educational programs developed by employers and associations of doctors and pharmacists.

The following peculiarities of a medical sales representative's professional training in Germany are established: legal recognition of this occupation; the direct involvement of the Associations and Pharmaceutical Corporations in regulatory framework, documentation, individual disciplines curricula development, organization of internships in successful pharmaceutical companies, training and testing, safety monitoring and compliance with safe conditions for work.

The article notes a shortage of medical sales representatives at the labor market in Germany. Every year, certain measures are taken to improve the quality of their training. This research is being directed at solving this problem. The WHO pays a lot of attention to the problem of training medical representatives in higher education institutions, directly in pharmaceutical companies and Associations.

Keywords. Medical sales representative, higher vocational medical education, vocational skills, pharmaceutical companies, pharmaceutical associations.

References

1. Ernst Rest. Die gesetzliche Verankerung des Pharmareferenten in Österreich und seine Ausbildung. – [Electronic resource]. – Access mode: www.bvpoe.at/files/rest-text.doc
2. Lee Wales. The evolution of the sales representative. – [Electronic resource]. – Access mode: http://www.pmlive.com/pharma_thought_leaders/hip/the_evolution_of_the_sales_representative_898987
3. Natsionalna Asotsiatsiia farmatsevychnykh predstavnykiv. – [Electronic resource]. – Access mode : <https://translate.google.com.ua/translate?hl=ru&sl=en&u=http://www.napsronline.org/&prev=search>
4. Medychni predstavnyky v prosuvanni farmatsevychnykh preparativ – porivnialne doslidzhennia / Saied Ymran Aly, Atta Abbas, Sydra Tanvyr i dr. // Brytanskyi medychnyi biuleten. – [Electronic resource]. – Access mode : <https://translate.google.com.ua/translate?hl=ru&sl=en&u=http://www.imedpub.com/articles/evaluation-of-knowledge-of-pharmacist-and-non-pharmacist-medical-sales-representatives-msrs-in-pharmaceutical-drug-promotion-a-com.pdf&prev=search>
5. Stratehichni aspekty reformy vyshchoi osvity dlia rozvytku spetsialistiv v haluzi diahnozyky ta biofarmatsevyky stosovno do prohnozovanoi, preventyvnoi ta personalizovanoi medytsyny yak medytsyny maibutnoho / M. Studneva, M. Mandryk, Shylynh Pesnia y dr. – EPMA J. 2015; 6 (1): 18. – [Electronic resource]. – Access mode : <https://translate.google.com.ua/translate?hl=ru&sl=en&u=https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4570293/&prev=search>
6. Dr. Lincoln Chen. Scaling Up, Saving Lives Task Force for Scaling Up Education and Training for Health Workers / Dr. Lincoln Chen, Dr. Sigrun Møgedal, Founding Chair. – Global Health Workforce Alliance. – [Electronic resource]. – Access mode: http://www.who.int/workforcealliance/documents/Global_Health%20FINAL%20REPORT.pdf
7. Barbara Mintzes. Educational initiatives for medical and pharmacy students about drug promotion: an international cross-sectional survey. – [Electronic resource]. – Access mode: October 2005 http://www.who.int/medicines/areas/rational_use/haipromosurvey.pdf

УДК 377/378 : [008 : 314.151.3 – 054.72]

**Kulturen der Expat-Kinder und Berufsausbildung der Bildungsinländer:
eine perspektivische pädagogische Erweiterung**

Larysa Volyk ,

Prof. Dr. Deutschland, Hochschule Rhein-Waal

**SCHLÜSSEL
WÖRTER:**

Expat-Kinder,
Kindheit im
Ausland,
Kinderkultur,
Ausländer,
Berufsbildung,
Third Culture
Kid (TCK),
Hochschul-
Informations-
Systems (HIS)

In dem Artikel werden die Menschenrechte im Bildungsbereich sowie die aktuelle Situation mit Ausländerquoten und Bildungsländern in Deutschland und der Schweiz polemisiert. Die folgenden Einblicke in die verschiedenen Kulturräume sollten jedoch zeigen, dass das Recht auf Bildung im Einklang mit internationalen Menschenrechtsstandards unter anderem einen erschwinglichen, geografischen und diskriminierungsfreien Zugang zur Verfügbarkeit und Qualität von Bildungsdienstleistungen umfasst. Zugangsbarrieren zu Bildung sowie erweiterte private Bildungsangebote unterstützen die Selektivität des Schulsystems und der Hochschulbildung. Es ist schwierig, eine bildungspolitische Initiative zu nutzen, um eine Kultur der Menschenrechte aufzubauen. In der Tat sind die Schulabschlüsse für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich niedrig. Die pädagogischen Interessen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen, deren Sprachkenntnisse begrenzt sind und die aufgrund ihrer Nationalität oder Religion zunehmend benachteiligt werden. Ethnographische Ansätze in der Kinderforschung erlauben einen Einblick in die sich wandelnden Kulturen der Expatkinder und Perspektiven ihrer beruflichen Bildung. Die folgende These, die im Laufe der Studie offengelegt wird, ist wesentlich: die Merkmale der Kinderkultur und die Qualität der beruflichen Bildung bei den Kindern von Emigranten, die Suche nach Identität im Hinblick auf die Anpassung an eine neue Kultur. Die Studie konzentriert sich auf jene Personen, die eine hybride Identität oder Identitäten haben, die im Rahmen der Lebenskultur westlicher Einwanderung immer mehr vorherrschen. Neben bilateralen kulturellen Anpassungsproblemen tauchen neue Fragen auf, wie die Vereinbarkeit von Familienrecht (Sorgerecht, Namensrecht etc.). Angesichts der Dynamik dieser Prozesse in Bezug auf die "Globalisierung" werden sie zum Gegenstand von öffentlichem Dienst und Wissenschaft

Einleitung (Introduction): Ein Bild der Bildungsbedingungen von Kindern variieren je nach Kultur. Die folgenden Einblicke in die unterschiedlichsten Kulturräume sollen jedoch zeigen, dass gemäß den internationalen Menschenrechtsnormen beinhaltet das Recht auf Bildung unter anderem den finanzierbaren, geographischen und nichtdiskriminierenden Zugang zum Bildungswesen, die Verfügbarkeit und Qualität von Bildungsangeboten.

Skandinavien und Frankreich sind die besten Auslandsdestinationen für Familien mit Kindern. Der Mittlere Osten, China, Brasilien und Indien schneiden hingegen am schlechtesten ab. Die meisten Kinder, die mit ihren Familien im Ausland leben, besuchen eine internationale oder eine öffentliche Schule vor Ort. Das geht aus einer internationalen Umfrage unter im Ausland wohnhaften Eltern hervor, die im Auftrag des Expatriates gemacht wurde. Dabei schicken mehr als ein Drittel der Auslandsfamilien 35 % ihrer Kinder auf eine internationale Schule. Rund 30 % entscheiden sich für eine öffentliche Schule, während zwei

von zehn Familien 19 % ihrer Kinder in lokale Privatschulen schicken.

Vier der fünf führenden Länder im Bereich «Bildungsqualität» sind europäisch. Die Schweiz wird hierbei am besten bewertet. Die meisten Auslandsfamilien in der Schweiz entscheiden sich für öffentliche Schulen 53 %. Ein Viertel ca. 27 % der Kinder besuchen eine internationale Schule. Singapur, die einzig führende außereuropäische Stadt, schafft es in der Kategorie «Bildungsqualität» auf den zweiten Platz. Dort sind die meisten Kinder in internationalen Schulen 51 %, gefolgt von öffentlichen Schulen mit 22 % [1].

Viele Deutsche, die in der Schweiz leben, schicken ihre Kinder in deutsche Schulen jenseits der Grenze. Als Beispiel kann Stadt Konstanz sein, wo ca. 350 Schüler (die meisten von ihnen sind Gymnasiasten) in der Schweiz wohnen. Dieses Fallbeispiel ist nicht seltsam bei den Bildungslandschaften bei einem Grenzverkehr, wo Eltern eine komfortable Situation haben, sich aus beiden Ländern die für ihr Kind beste Schulform aussuchen zu können. Die Expat-Kinder «leben in der Schule». Integrieren heißt

für Kinder von Expats, in der internationalen Schule «Fuß zu fassen». In dem Zürich International School (ZIS) in Adliswil gehen nur Kinder von Expats zur Schule, denjenigen Eltern also, von denen gefordert wird, dass sie sich stärker in die Schweizer Gesellschaft integrieren. Das ist auch historisch bedingt: Tagesschulen existieren in den USA seit der Industrialisierung, als beide Elternteile außer Haus zu arbeiten begannen.

Die Kinder wurden in der Schule betreut. Unter den Eltern waren viele Immigranten, weshalb Integration einfach dazugehörte. Expat-Kinder haben ein hohes Bedürfnis nach Stabilität und Sicherheit. Im Zug der vielen Veränderungen, die ein Umzug mit Kindern ins Ausland mit sich bringt, wird die Familie zur entscheidenden Quelle für Geborgenheit. Für Expat-Familien sind Familienrituale aber weit mehr, sie sind oft der sichtbare und verlässliche Anker im turbulenten Auf und Ab. Eltern können aktiv einiges tun, um Mini-Expats zu stärken.

Im Vergleich zu ihren Eltern ist die Wahrscheinlichkeit, laut Umfrage von Freshminds (2008), bei Expat-Kindern weit größer, dass sie die lokale Sprache sehr gut (33 vs. 27 %) oder sogar als Muttersprache (18 vs. 10 %) beherrschen. Mit 95 % ist der Anteil an Eltern, die besonders hohen Werte auf die Mehrsprachigkeit ihrer Kinder legen, in Mexiko, den Philippinen und in China besonders hoch. Offenbar wirkt dann Auswandern für viele Kinder dabei stimulierend: Ein Drittel aller Eltern sagen, dass ihre Kinder seit der Ankunft im neuen Land mehr lernen und mehr als die Hälfte sagen, dass ihre Kinder im gleichen Umfang wie zuvor lernen. Nur 10 % der Auswanderer sagten, dass die Lernzeit der Kinder abnahm. Auswanderer- und Expat-Kinder sprechen auch mehr Sprachen [2].

Allerdings bedeutet der Verlust der gewohnten Umgebung natürlich eine große Veränderung für das Kind. Laut der letzten «Global Expatriates Observatory» Umfrage von Berlitz sind 52 % der Expats, die kurz davorstehen, ins Ausland zu ziehen, der Meinung, dass diese Herausforderung leicht zu meistern ist. Die Umfrage «The Global Expatriates Observatory» hat gezeigt, dass 22 % der befragten Personen aus Familien stammen, die im Ausland gelebt haben, und 19 % aus multikulturellen Familien. Die Tendenz von Expatkindern, als Erwachsene einen

nomadischen Lebensstil wählen (zeitweise oder permanent), ist hoch [3].

Materialien und Methoden/Experimenteller Teil. Um möglichst umfassendes und repräsentatives Bild zu erhobenen Phänomenen „Kindheit im Ausland“ zu erhalten, ist es notwendig, auf unterschiedliche Datenquellen zuzugreifen. Es sei betont, das soziale Merkmal Migrationshintergrund beschreibt Personen, die selbst oder deren Vorfahren aus einem anderen Staat eingewandert sind. Rund zwei von fünf Ausländern sind EU-Bürger, die in einem anderen Mitgliedstaat leben. Mit einem Ausländeranteil von rund 9 % (7,2 Millionen) liegt Deutschland EU-weit im oberen Mittelfeld [4].

Im Wintersemester 2016/2017 betrug der Anteil ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen rund 12,8 %, davon bei den pädagogischen Hochschulen – 1367 ausländische Studierende (vgl. Statista 2017). Im Vergleich im Jahr 2015/2016 waren 29,9 % der Studierenden an Universitäten in der Schweiz Ausländer. Aus diesen Zahlen der Studierenden mit ausländischer Nationalität kommt heraus, dass fast ein Drittel (27 %) sogenannte Bildungsinländer sind, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im deutschen Bildungssystem erworben haben, die Studierende mit Migrationshintergrund können allerdings in der Studierendenstatistik nicht gesondert nachgewiesen werden [5].

Die Bildungsstatistik kennt einen Typus Mensch, den man, auch wenn man ihn erklärt hat, noch nicht richtig fassen kann: den «Bildungsinländer». Das ist ein Bürger mit ausländischem Pass, aber deutschem Schulabschluss. Er bleibt formell Ausländer, hat aber einen Großteil seiner Bildungskarriere im Ausland verbracht.

Leitner ist Geschäftsführer des Hochschul-Informations-Systems (HIS), das sich seit vielen Jahren mit dem Thema Studienabbruch beschäftigt. Den Anteil das Abbrechen an deutschen Universitäten und Fachhochschulen seriös zu ermitteln, ist verzwickelt - der Weg der Erstsemester ins Studium, durch die Hochschulen, in andere Studiengänge oder hinaus ins Arbeitsleben lässt sich nur schwer verfolgen. Darum erfassen die Hannoveraner Bildungsforscher neben den Abbruchquoten auch «Schwundquoten» und «Schwundbilanzen», in die auch Studiengangwechsler hineinspielen. Die

aktuelle Auswertung von HIS zeigt, wie stark sich Durchhaltewillen und Studenumfeld in den vielen akademischen Disziplinen unterscheiden. In den überwiegend stark verschulerten Staatsexamina-Studiengängen Jura, Medizin und Lehramt liegt der Aussteiger-Anteil bei lediglich 7 %. Dagegen brechen in den bisherigen Diplom- und Magisterstudiengängen an Universitäten 29 % der Studienanfänger ihr Studium ab, an Fachhochschulen 21 %. Dabei erreichen die Abbruchquoten in Maschinenbau, Elektrotechnik, Informatik, Mathematik, Physik und Chemie Werte um die 30 %. Ähnlich trist sieht es bei dem Sprach- und Kulturwissenschaftler aus [6]. Obengenannte Zahlen konnten solche Überzeugung entwickeln konnten, dass Erprobung neuen Formaten in der Lehre notwendig ist.

Die Debatte um Zugangsquotierungen für Studierende und Schüler mit Migrationshintergrund oder aus sozial schwachen Schichten im den Bildungssystem bleibt offen: Könnte durch Quoten bei der Vergabe von Stipendien, an Universitäten, Hochschulen oder sogar Grundschulen gewachsene institutionalisierte Diskriminierung entstehen? Numerus Claus, Quote und Extra-Gebühren – aber alles nur für Ausländer. Ab 2011 haben Schweizer Universitäten eine Ausländer-Quote genehmigt, zugleich wurden die Zulassungsbedingungen für deutsche Bewerber in der Schweiz verschärft [7].

Nach Hauptschulen melden viele Gymnasien in Berliner Brennpunktbezirken Notstand und fordern eine Ausländer-Quote. In Italien wurde eine Obergrenze von 30 % für ausländische Kinder pro Klasse eingeführt, um die Bildung von «Ghetto-Klassen» mit einer Mehrheit von Migrantenkinder/Kinder mit Migrationshintergrund zu vermeiden. In Dänemark liegt die Ausländerquote bei 50 % für Schüler mit Migrationshintergrund. Exponentiell wachsende Zahl der ausländischeren Kinder/Kinder mit Migrationshintergrund benötigt eine Ausländerquote in den deutschen Schulen: maximal 50 % und minimal 10 % Kinder, die nicht Muttersprachlerinnen in Deutschland sind.

Selten befassen sich Forscher mit dieser Gruppe, dabei ist sie sehr interessant - vor allem wenn es ums Erreichen der Hochschulreife geht. Nur 12,8 % der jungen ausländischen Schüler hierzulande gelingt ein Abitur, im Vergleich bei Schülern deutscher Herkunft sind es ca. 39 %

(vgl. Statista: Stand 2004). Überproportional viele Ausländer fast 33 % (bei den Deutschen 12 %) gehen auf eine Hauptschule und ihr Anteil an den Gymnasiasten ist mit gut einem Viertel weit unterdurchschnittlich. Der Anteil der ausländischen Schüler, die Abitur oder Fachabitur machen, ist zwischen 2005 und 2010 deutlich gestiegen, um insgesamt 36 %. Bei den Nationalitäten gibt es große Unterschiede: Schüler, die aus Russland und Polen stammen, sind unter den Migranten am häufigsten auf einem Gymnasium – am schlechtesten stehen bildungsmäßig türkische und italienische Schüler, aus Serbien und Montenegro da. Vor allem die soziale Herkunft ist dem Bericht zufolge hierfür entscheidend.

Bei einem Vergleich von Bundesländern und Nationalitäten der Migrationsjugendlichen auf der Basis von Daten des Statistischen Bundesamtes kommen zu dem Schluss, dass die Chancen auf einen hohen Bildungserfolg für Junge italienischer Herkunft im Bundesland Bayern am geringsten sind. Insgesamt erreichen die ausländischen Jugendlichen in Bayern – und dort insbesondere in ländlichen Gebieten – deutlich seltener höhere Bildungsabschlüsse als deutsche dort lebende Gleichaltrige, und dies auch deutlich seltener als nichtdeutsche Jugendliche in anderen Bundesländern.

Schon im Grundschulalter werden Rollen zugeteilt und den Kindern mit Migrationshintergrund suggeriert. Im Fokus als besondere Herausforderung für Bildungssystem stehen die drei MS: Männlich, Muslim, Migrant. Vorwiegend bildet ein Lehrkörper, der fast zu 100 % aus autochthonen deutschen besteht, im Altersdurchschnitt über 50 ist und seltsam für Jugendkultur interessiert, wegen Identifikationsfläche für eine Schülerin schaft, die in manchen Schulen aus bis 60-80 % Jugendlichen mit Migrationshintergrund konstruiert.

Dabei ist die wachsende Heterogenität der Lernenden in allen Billdungeinrichtungen heutzutage eine Realität, was zur nächsten Folge führt: die Klassenzimmer werden immer heterogener. Oft sind Schulen «mit hohem Ausländeranteil» zum Synonym für niedrige Lernstandards und hohes Gewaltpotenzial geworden. Die aktuelle Studie «Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fordern können» (2017) zeigt, dass nur 61 % aller befragten Lehrkräfte meinen, dass nicht nur die soziale, sondern auch die ethnische, kulturelle

und religiöse Herkunft in deutschen Klassenzimmern eine Rolle spielen.

Der Migrationsforscher Mecheril weist darauf hin, dass Migrationskinder und -jugendliche durch das Schulsystem nicht nur schlechter gestellt werden. Sie fänden sich auch an untergeordneten Positionen und in marginalen Handlungsräumen einer gesellschaftlichen Ordnung wieder und entwickelten dort spezifische Selbstverständnisse, Identitäten und Habitusformen. In gleicher Weise gälte dies für die Positionierung deutscher Schüler und Schülerinnen – allerdings unter umgekehrten Vorzeichen [8].

Tatsächlich sind die Schulabschlüsse für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich niedrig. Die Bildungsinteressen und -bedürfnisse von Kinder und Jugendlichen, deren Kenntnisse der Schulsprache begrenzt und die aufgrund Ihrer Nationalität oder Religion vermehrt dem Risiko der Benachteiligung sind. Bezüglich Karl-Heinz (et al 2007) erwähnt eine dreifache Benachteiligung der Kinder mit Migrationshintergrund: niedrigere schulische Kompetenzen, bei gleichen Leistungen schlechtere Noten und Schullaufbahnpräferenzen, eingeschult auf eine niedrigere Schulform [9].

Schulen mit Migrationshintergrund ist eine bildungspolitische Herausforderung, dass befördert lokales Bildungs- und Integrationsmanagement. «Gleichmacherische» Schulsysteme wie etwa in Schweden und Frankreich – vor denen reflexartig immer dann gewarnt wird, wenn in einem Bundesland Reformen zur Angleichung an internationale Standards versucht werden – schneiden dagegen in beiden Richtungen deutlich besser ab: Sie haben sowohl weniger Schulabbrecher und Jugendliche mit zu niedrigen Abschlüssen als auch eine breitere akademische Spitzengruppe.

Im Rahmen eines Programmes «Qualität in multikulturellen Schulen QUIMS» in der Schweiz und die später «an der Spitze» eines internationalen Trends geworden ist, war die Idee gleiche Bildungschancen und ein gutes Wohlbefinden, ein gutes Leistungsniveau der Schulkinder zu ermöglichen. Nicht mehr die Entwicklung zahlreicher parzellierter Einzelschulen ist der Kern von Schulentwicklung, sondern der Entwicklung des Schulsystems insgesamt.

Ein großes Problem bei der Berufsausbildung: eine starke Segregation. Bereits die erste Schwelle des Bildungssystems zu Beginn der Schullaufbahn, also der Übergang von der Kindertagesstätte zur Grundschule, ist für Migrantenkinder weniger durchlässig als für ihre «einheimischen» Altersgenossen. Der Anteil vorzeitiger Einschulungen liegt bei Migrantenkindern um ein Drittel geringer, hingegen liegen die Zurückstellungen doppelt so hoch.

Kulturelle Vielfalt ist in den Bildungsinstitutionen heute nicht mehr die Ausnahme, sondern gelebte Realität. Im Umgang mit kultureller Vielfalt sind verschiedene Blickwinkel und Ansätze notwendig. Beispielhaft, das Projekt «Ethnographie des Kindergartens» ist (schul-)ethnografisch ausgerichtet, d.h. wir gewinnen unsere Daten vor allem über teilnehmende Beobachtung in verschiedenen Schweizer Kindergärten. Dies bedeutet, dass wir über einen längeren Zeitraum den Kindergartenalltag beobachtend begleiten. Die Wahl der Forschungsorte erfolgt nach dem Prinzip der Kontrastierung unterschiedlicher Sozialräume, um verschiedene Ausprägungen von Heterogenität berücksichtigen zu können. Interviews mit beteiligten Personen im Feld sowie das Einbeziehen von schulischen Artefakten und Dokumenten ergänzen die ethnographisch erhobenen Feldprotokolle.

Migration mündet nicht in die Integration in eine «Titel» Kultur, sondern mit der neuartigen Mobilität im Zeichen der Globalisierung entsteht eine Lebenswelt, in der sich zahllose Menschen unterschiedlicher Herkunft und Tradition auf vielen Ebenen in so früher nicht praktizierter Form begegnen und auf die neuen Möglichkeiten und Herausforderungen mit einer kreativen Fortentwicklung ihrer Kultur und Lebensweise reagieren. «Menschen in Bewegung haben auch immer Kultur in ihrem Gepäck; sie tragen sie mit sich, bewahren sie, nehmen Fremdes auf, erfinden Neues und handeln ihre Kultur mit ihrer jeweiligen sozialen Umwelt kontinuierlich aus» [10, s. 9].

Der Americanistic Sociology David C. Pollock hat intensive TCKs intersect und den Begriff we flog definer: «person who has spent a significant part of his or her developmental years outside the parents 'culture». The TCK builds relationships to all of the cultures, while not having full ownership in any. Although

elements from each culture are assimilated into the TCK's life experience, the sense of belonging is in relationship to others of the same background [11].

Der Begriff Third Culture wurde von den Soziologen Unserem eingeführt. Bei der Forschung über die Situation von US-Amerikanern und anderen Ausländern in Indien stellten sie fest, dass diese untereinander eine Art neue Kultur bilden, die Teile aus der umgebenden (indischen) Kultur und Teile der Herkunftskultur (US-amerikanisch) enthält und daher keiner von beiden gleicht. Es sei somit eine Drittkultur. Dieses Konzept erwies sich in anderen Forschungskontexten als hilfreich. Man stellte fest, dass sich Menschen im Ausland sehr gut mit Ausländern aus wieder anderen Kulturen verstanden, und führte dies darauf zurück, dass sie ebendiese Drittkultur verbindet. Die minimale Zeitdauer, die ein Kind in verschiedenen Kulturen verbringen muss, um die typischen Merkmale eines TCKs aufzuweisen, ist nicht genau festgelegt und hängt von verschiedenen Faktoren ab: Alter, Ort, Tätigkeit der Eltern, Erziehung, Freunde, Schule und weitere.

Ergebnisse (Results): Die Priorisierung der teilnehmenden Beobachtung reichte es nicht um sozialrekonstruktivistisch den sozialen Phänomenen, wie Kinderkultur, im Alltag von Bildungsinstitutionen zu erforschen. Eine Durchsicht der Literatur rund um den Zusammenhang Kinder und Kultur zeigt, dass hier insbesondere zwei Deutungen diskutiert werden: Kultur für Kinder (Kulturarbeit und ist vor allem ein kulturelles Angebot für Kinder) und Kultur von Kindern (als «eine eigenständige Lebensform dar»), mittels derer Kinder als Kinder in ein kollektives Verhältnis zu Erwachsenen treten) [12]. Dabei ist der Diskurs über diese beiden Facetten von Kinderkultur und scheint merkwürdigerweise voneinander relativ abgetrennt.

Ziel der ethnomethodologisch ausgerichteten Forschung ist, die je spezifischen kulturellen Orientierungsschemata eines Feldes zu untersuchen. Daraus resultieren bestimmte Anforderungen an die Forschungsmethoden. In einem dem Feld gegenüber offenen, zyklischen Forschungsdesign sollen die sozialen Bedeutungen und Sinnstrukturen unter Berücksichtigung der kindlichen Entwicklung interpretativ rekonstruiert werden, um so die Orientierungsschemata herausarbeiten zu können [13, c. 295 f.].

Der zyklische Charakter eines solchen Forschungsdesigns erlaubt es, erste im Feld gewonnene Erkenntnisse methodisch kontrolliert zu reflektieren und in die weitere Arbeit im Feld einfließen zu lassen, was wiederum eine dem Untersuchungsgegenstand angepasste und zielgerichtete Forschung gewährleistet [14].

Was wenn wir nicht nur Ethnographie einer Institution unter die Lupen nehmen, sondern stellen breiter die Forschungsfrage: u.a. wachsende Heterogenität der Adressaten? Angesichts der Dynamisierung solcher Prozesse in der «Globalisierung» werden sie Thema von Öffentlichkeit und Wissenschaft. Dabei wird bewusst, wie Kulturen sich durch Migration wandeln. Auf den verschiedensten Ebenen, von der Religion über die Literatur und Künste, populäre Formen wie «Unterhaltungsmusik» und Erzählmotive eingeschlossen, bis zur materiellen Kultur, kann verfolgt werden, wie Migration zum Wandel beiträgt.

Gerade für die jüngeren Kinder, deren Identität noch nicht vollständig ausgebildet ist, spielen die sozialen Beziehungen, vorrangig zu dem Peer eine wesentliche Rolle. «Peer Kultur ist ein Ausdruck der eigenen, besonderen, komplexen und sozialen Welt der Kinder» [15, c. 261]

So hat sich im Kontext von Entwicklungspsychologie und Sozialisationstheorie der Begriff der «Peers» etabliert um die sozialisatorische Bedeutung der Gleichaltrigen zu bezeichnen, in Abgrenzung zum Einfluss von Erwachsenen, etwa der Eltern oder der Lehrer. Allerdings wird die sozialisatorische Relevanz nicht der Alterskohorte als solcher zugeschrieben, sondern jenen gleichaltrigen Bezugspersonen, Freunden und Freundinnen, zu denen alltäglicher Umgang besteht.

Darüber hinaus sind die Peer-Groups mit ihren selbstorganisierten Räumen ein wichtiger Bildungsraum für Kinder, in dem ein Teil Ihrer Bildungssozialisation erfolgt. Meist ist die Schule der zentrale Ort, um Freundschaften zu knüpfen und sich mit Gleichaltrigen zu treffen, auf die Kinder sich jeden Tag freuen und mit denen sie im Pausenhof herumstehen oder auch den größten Teil ihrer Freizeit verbringen können. In der Peergroup lernen sie etwas über die eigene Position innerhalb einer Gruppe, man versteht sich, teilt Interessen, Geheimnisse und Sehnsüchte, oft werden schon jetzt Freunde fürs Leben gefunden. Weil aber in Peergroups wie

bei fast jeder Art von Gruppenzugehörigkeit auch Spannungen entstehen können – etwa Ausgrenzung, Gruppenzwang oder Enttäuschungen – werden vor allem auch soziale Fähigkeiten geschult, die auf das Erwachsenwerden vorbereiten.

Diskussion (Discussion): Dabei einerseits, kann man ein besonderes Forschungsthemenfeld, sondern mit der Fragestellung: ob es eine erziehungswissenschaftliche Ethnographie Forschung gibt, die sich als notwendig für eine wissenschaftliche Fundierung der Kulturpädagogik erweist? Neben beidseitigen kulturellen Anpassungsproblemen werden neue Fragen aufgeworfen, wie etwa die Kompatibilität des Familienrechts (Sorgerecht, Namensrecht etc.). Gleichzeitig stellen hybride, europäisch-muslimische Migranten eine potentielle Vermittlergruppe zwischen dem Norden und Süden des Mittelmeerraums dar, zwischen Europa und der islamisch geprägten Welt. Hybride Integrationsfiguren werden in den meisten westeuropäischen Gesellschaften zunehmend sichtbar.

In dieser Diskussion, aus meiner Sicht entstehen zwei wichtige Perspektiven: Was passiert in den Einrichtungen im Ausland und wo findet sich nationale oder lokale Betreuungsformen statt?

Zusammenfassung (Summary): TCK kreuzen täglich Kulturen, indem sie zuhause die ihrer Eltern absorbieren und außerhalb der eigenen vier Wände andere Kulturen erleben. Täglich, die internationale Schulen besuchen, treffen täglich durch ihre multinationalen Schulkameraden, Freunde und Lehrer auf eine breite Palette an Kulturen. Damit absorbieren TCK als einen Teil ihrer Identität eine Mischung an Weltanschauungen sowie verschiedenster

Kommunikationstypen und Denkweisen. Sie können mit der größten Natürlichkeit zwischen Kulturen, Werten und Normen navigieren und sich der jeweiligen Umgebung anpassen.

Zugangsbarrieren zur Bildung wie auch expandierte private Bildungsangebote unterstützen die Selektivität des Schulsystems. Es fehlt nur schwer eine bildungspolitische Initiative für den Aufbau einer Kultur der Menschenrechte zu einsetzen.

Kulturelle Folgen aktueller Migrationsprozesse werden benannt mit Begriffen wie Hybridität und Kulturwandel. Bisherige Forschungslage zur Identität wurde als «belastet» und «gespaltet» dargestellt. Jugendliche und Kinder mit Migrationshintergrund haben es oft schwerer, ihre Identität herauszubilden. Hybride Identität bedeutet, dass ein Mensch sich zwei oder mehreren kulturellen Räumen gleichermaßen zugehörig fühlt. Die Untersuchung konzentriert sich auf jene Individuen, die einen muslimischen Migrationshintergrund haben und diesen mit einer nationalen (etwa deutschen, französischen, holländischen usw.) Identität verbinden, also auf «Zweiheimische», die als Teil der Lebenskultur westlicher Einwanderungsländer immer selbstverständlicher werden. Die restriktive Visa- und Asylpolitik der einzelnen EU-Mitgliedstaaten hat unter anderem auch dazu geführt, dass die Zahl binationaler Ehen im euro-mediterranen Raum erheblich zugenommen hat. Es wird von ca. 20 Millionen binationalen, euro-arabischen Ehen im Mittelmeerraum gesprochen. Die aus diesen Ehen und Beziehungen hervorgegangenen Kinder und Jugendlichen fallen auch unter den Begriff «hybride Identitäten».

Literatur

1. Studie: Wo Expats weltweit am besten leben. Stand 22 Oktober 2014. <https://www.expat-news.com/18614/interkulturelle-kompetenzen-ausland/studie-wo-expats-weltweit-besten-leben/htm> (abgerufen am 29.10.2017).

2. Umfrage von Freshminds. Stand 2008. Befragt wurden über 2.000 Auswanderer auf vier Kontinenten. <https://www.freshminds.co.uk/html> (abgerufen am 29.10.2017),

3. Expatkinder: wie sie vom Leben im Ausland profitieren & Herausforderungen meistern. Stand 8. Juni 2013. <https://de.april-international.com/global/tipps-informationen/expatkinder-wie-sie-vom-leben-im-ausland-profitieren-herausforderungen-meistern/html> (abgerufen am 29.10.2017).

4. Befölkerung. Stand 24. September 2017. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung.html> (abgerufen am 29.10.2017).

5. Anteil ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen vom Wintersemester 1998/1999 bis 2016/2017. Stand 2017. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/222/umfrage/anteil-auslaendischer-studenten-an-hochschulen/html> (abgerufen am 29.10.2017).
6. Nettozuwanderung von Ausländerinnen und Ausländern im Jahr 2015 bei 1,1 Millionen. Stand 2016. https://www.destatis.de/DE/Presse/Service/Presse/Pressemitteilungen/2016/03/PD16_105_12421.html (abgerufen am 10.10.2017).
7. Schweizer Unis genehmigen sich Ausländer-Quote, Stand 02.08.2011. <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/deutschen-bremse-schweizer-unis-genehmigen-sich-auslaender-quote-a-777677.html> (abgerufen am 10.10.2017).
8. Mecheril Paul, Castro Varela, María do Mar; Dirim İnci; Kalpaka Annita & Melter Claus (2010). BACHELOR | MASTER: Migrationspädagogik. Beltz: Weinheim.
9. Karl-Heinz A., Bos. W., Richert P., und Stubbe T. (2007): Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In: IGLU 2006, Hrsg. Wilfried Bos et al., S. 271-297, Münster: Waxmann.
10. Hauser-Schäublin B., Braukämper U. (Hg.)(2002): Ethnologie der Globalisierung. Perspektiven kultureller Verflechtungen. Berlin: Dietrich Reimer.
11. Pollock D.C., Van Reken R. (2009): Third Culture Kids: Growing Up Among Worlds.
12. Honig M.-S. (1999): Entwurf eine Theorie der Kindheit. Frankfurt: Suhrkamp.
13. Glaser B. G., Strauß A. L. (1998): Grunde Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern (Huber).
14. Kelle H., Breidenstein G. (1999): Alltagspraktiken von Kindern in ethnomethodologischer Sicht. In: Honig M.-S, Lange A, Leu HR (Hrsg.) Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung (S. 97-111). u. a.: Juventa Verlag, Weinheim.
15. Berndt T. L., Ladd G. (Eds.) (1989): Peer Relationships in Child Development. Wiley; New York.

Реферат

Культура дітей емігрантів та професійна освіта іноземних студентів: педагогічний вимір

Larysa Volyk,

Prof. Dr., Germany, Hochschule Rhein-Waal

КЛЮЧОВІ СЛОВА:

діти-емігранти, дитинство за кордоном, дитяча культура, професійна освіта, іноземці, діти третьої культури (ДТК), онлайнні послуги для студентів (HIS).

У статті описано полеміки щодо освіти, а також охарактеризовано сучасну ситуацію з освітніми квотами для іноземців у Німеччині та Швейцарії. Представлені тенденції характерні для різних культурних просторів і свідчать про порушення міжнародних стандартів щодо прав людини і недискримінаційного доступу до якісних освітніх послуг. Етнографічні підходи в дослідженнях дитинознавства дозволяють поглянути на зміни культури дітей-емігрантів та перспективи їх професійної освіти. Існуючі бар'єри для навчання дітей-емігрантів, а також розширені права приватних навчальних закладів підтримують вибірковість шкільної та вищої системи освіти. Проблеми з підтримки прав дітей-емігрантів за умов сучасної освітньої політики є очевидними.

В ході дослідження розкрито наступні важливі аспекти окресленої проблеми: особливості культури дитинства та якість професійної освіти у дітей-емігрантів, пошуки ідентичності в умовах адаптації до нової культури. Порушується питання про професійні завдання педагогів та інституцій, які інтегрують дітей у дитячі центри та школи, в рівних умовах за тими самими освітніми можливостями, що й місцеві діти того ж віку. Освітні інтереси й потреби дітей та підлітків, чий знання мови в країні перебування обмежені, і які через їх національність або релігійно все частіше опиняються в небезпечному соціальному просторі. Дослідження фокусується на тих особах, які мають гібридну ідентичність чи тотожність, і яких стає все більше в рамках культурного простору країн західної імміграції. Окрім порушених проблем, потребують також коригування окремі питання щодо сімейного права і т. д. В умовах «глобалізації» ці процеси стають предметом уваги громадськості та науки.

Abstract

**Cultures of the Expatriate Children and Vocational Education of Foreign
Students: a Perspective Educational Extension**

Larysa Volyk,

Prof. Dr.

Germany, Hochschule Rhein-Waal

KEY WORDS:

expat children,
childhood abroad,
children's culture,
foreigners,
professional
education, Third
culture kid (TCKs),
online services for
students (HIS)

In the article are polemized human rights on education, as well as current situation with foreigners' quota and education countries in Germany and Switzerland. However, the following insights into the different cultural spaces should show that, in accordance with international human rights standards, the right to education includes, inter alia, affordable, geographical and non-discriminatory access to the availability and quality of educational services. Access barriers to education as well as to expanded private educational opportunities support the selectivity of the school system and higher education. It is difficult to use an educational policy initiative to build a culture of human rights. In fact, the school qualifications for children and adolescents with immigrant backgrounds are above average low.

The educational interests and needs of children and adolescents whose knowledge of the language of the school is limited and which, because of their nationality or religion, are increasingly at risk of disadvantage. Ethnographic approaches in childhood research allow a glimpse into the changing cultures of the expat children and prespects of their professional education. The following thesis statement disclosed in the course of the study, which is essential: the features of the culture of childhood and the quality of professional education in the children of emigrants, the search for identity in terms of adapting to a new culture. The study focuses on those persons who have a hybrid identity or identities, which are becoming more and more prevalent in the framework of the life culture of Western immigration. In addition to bilateral cultural adjustment problems, new questions are raised, such as the compatibility of family law (custody, naming law, etc.). Given the dynamics of these processes in terms of "globalization" they become the subject of public service and science.

ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ АВТОРІВ

У збірнику висвітлюються:

- ✓ теоретико-методологічні основи розвитку професійної освіти і навчання;
- ✓ методичні засади професійного навчання майбутніх фахівців;
- ✓ зарубіжні та історичні аспекти розвитку професійної освіти і навчання.

Вимоги до змісту статті

До друку приймаються наукові статті українською, а також англійською, польською та німецькою мовами експериментального, узагальнюючого, методологічного й методичного характеру, в яких висвітлюються результати наукових досліджень (зі статистичною обробкою даних), що мають теоретичне й практичне значення, є актуальними для професійної освіти й раніше не публікувалися.

Аспіранти мають також надіслати рецензію та витяг із протоколу засідання лабораторії (кафедри) про рекомендацію статті до друку.

Наукова стаття повинна містити обов'язкові **структурні елементи**: актуальність (постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями); ступінь наукової розробки проблеми (аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми і на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується наукова праця); постановка завдання (формулювання цілей статті); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів; висновки з цього дослідження і перспективи подальших наукових розвідок.

Надіслана стаття має *подаватися* в завершеному й літературно опрацьованому вигляді та відповідати вимогам **наукового стилю**.

За **достовірність** фактів, цитат, власних імен, географічних назв, посилань на літературні джерела та інші відомості відповідають автори публікацій. Думка редакції може не збігатися з думкою авторів. Редакція зберігає за собою право на редагування і скорочення матеріалів. З редакційною політикою видання та порядком

рецензування статей можна ознайомитися на сайті журналу.

Надсилаючи статтю до редакції, автор дає згоду на її публікацію.

Передруки й переклади можливі за згодою видання.

Технічні вимоги

Тексти потрібно надавати в електронному форматі:

- ✓ редактор Microsoft Word (doc, docx),
- ✓ шрифт Times New Roman,
- ✓ кегль – 14, для таблиць – 12;
- ✓ поля: ліве – 30 мм, всі інші – 20 мм;
- ✓ міжрядковий інтервал – 1,5;
- ✓ абзац – 1,25 мм;
- ✓ знаки: лапки («»), апостроф ('), дефіс (-), тире (–);
- ✓ між ініціалами та перед скороченим написанням років і сторінок (наприклад: 1999 р.; 24 с.) проставляйте нерозривний інтервал (Shift+Ctrl+пробіл).

У статті не повинно бути зайвих надрукованих символів. Не використовуйте примусовий та ручний перенос слів та програмні засоби автоматичного комп'ютерного перекладу. Автоматично встановіть заборону «висячих» рядків. Не встановлюйте відступ (абзац) першого рядка табуляцією або кількома проміжками. Сторінки пронумеруйте.

Формули, таблиці, рисунки, схеми, графіки, виконані за допомогою програмних пакетів математичної та статистичної обробки, конвертуйте у графічні формати EPS і TIFF.

Загальний обсяг наукової статті – **10-12 сторінок** (з літературою і реферуванням).

Посилання на першоджерела розміщуйте у квадратних дужках, де арабською цифрою вказується номер першоджерела (цитованої праці), що відповідає номеру в списку використаної літератури, та сторінка, наприклад: [2, с. 147]. Декілька першоджерел в одному посиланні відокремлюються крапкою з комою.

Послідовність оформлення статті:

✓ індекс УДК (у лівому кутку чільної сторінки, великими літерами, напівжирним шрифтом);

✓ заголовок – мовою статті (посередині, великими літерами, напівжирним шрифтом);

✓ заголовок – двома іншими мовами (посередині, малими літерами, напівжирним шрифтом);

✓ прізвище, ім'я та по батькові автора статті, його науковий ступінь, звання, посада, установа (без скорочень, у правому кутку, курсивом, мовою статті і ще двома іншими); відсутність інформації з афілювання авторів або неправильна чи неповна інформація призводять до втрати даних у профілях авторів та організацій, створенню множинних профілів, втрати даних про публікації.

✓ ключові слова й авторське резюме (реферат) – мовою статті і ще двома іншими; авторське резюме (реферування) виконує функцію незалежного від статті джерела інформації й має бути інформативним (не містити загальних слів), змістовним (відображати основний зміст статті й результати досліджень), компактним (230–250 слів).

✓ текст статті;

✓ література (прописними літерами, «напівжирним» шрифтом, посередині); першоджерела подаються в алфавітному порядку й оформлюються згідно з ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 «Система стандартів з інформації, бібліотечної та видавничої справи. Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання», нумерація суцільна; кількість першоджерел не повинна перевищувати 10.

У списку наводять тільки джерела, на які є посилання в тексті статті;

✓ транслітерація (references) списку використаної літератури (конвертація російських і українських букв у латиницю).

Порядок прийняття статті до друку

✓ Надішліть статтю на E-mail редакції.

✓ Отримайте підтвердження про включення її до збірника.

✓ Здійсніть оплату та надішліть інші матеріали.

Включення статей до збірника здійснюється за рішенням редколегії на підставі висновків експертизи. Матеріали, виконані з порушеннями цих правил, не розглядаються, не рецензуються і не повертаються авторам.

Результати НДР лабораторій ІПТО НАПН України друкуються безкоштовно. Інші статті публікуються на кошти авторів. Вартість однієї сторінки становить **35 грн.** **Реквізити для оплати вартості публікації висилаються на електронну адресу автора після ухвалення редакційною колегією рішення про прийняття статті до друку.**

Матеріали пересилайте електронною поштою на адресу редакції трьома окремими файлами:

✓ стаття (Petrova_stattya);

✓ сканована квитанція про оплату публікації (Petrova_orlata);

✓ контактні телефони, поштова й електронна адреса та номер відділення «Нової пошти», на яке слід вислати авторський примірник (Petrova_informaciya).

Подача статей завершується **25 березня** та **25 вересня**. Розсилка статей авторам здійснюється «Новою поштою» у травні та листопаді.

НАША АДРЕСА:

03045, м. Київ,

Провулок Віто-Литовський, 98-а
Інститут професійно-технічної освіти
НАПН України

тел./факс (044) 259-45-53, 252-71-75

WWW.IVET-UA.SCIENCE

E-mail редакції: nauk.visnyk.ipto@gmail.com

**ЗАПРОШУЄМО ДО СПІВПРАЦІ
МИ РАДІ ПОШИРИТИ ВАШ ДОСВІД**

Scientific Herald

OF THE INSTITUTE OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING OF THE NATIONAL
ACADEMY OF PEDAGOGICAL SCIENCES OF UKRAINE. VOCATIONAL PEDAGOGY
№ 14'2017

Contents

Part I

THEORY AND METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING DEVELOPMENT

Valentyna Radkevych

Vocational education and training: European development context.....5

Iryna Hrabovska

*Problems of Quality of Professional Education in Globalization and Transformation
of Ukrainian Society*.....15

Lyudmila Yershova

*Socio-Psychological Factors of Influence on Professional Career of Students
of Vocational Schools*22

Larisa Petrenko

Methods of active learning: new opportunities for distance vocational education30

Evdokia Horban

*Modern Problems of Professional Competence Development of Methodologists of Vocational Schools in
the Period between Courses of Advanced Training*37

Svitlana Kryshchanovych

Formation of Professional Competence of Future Sports Managers. Scientific Approaches44

Oleksandr Koshuk

*Formation of Professional Competence of Future Engineers of Agricultural Mechanization: the
Conceptual Aspect* 51

Part II.
**METHODOLOGICAL FUNDAMENTALS OF
FUTURE SPECIALISTS PROFESSIONAL TRAINING**

Oleksandra Borodiyenko

Use of assessment centers for diagnosing the business units heads' professional competence development levels in communication sector 61

Natalia Kulalaieva

Diagnostic analysis of condition of preparedness of vet-studeents for project education.....70

Lina Korotkova

Content of professional education of future service sector specialists79

Andryi Kozak

Current structure of professional competence of future specialists of restaurant services86

Mykhailo Tkachenko

New Approaches to Forming Business Competency of Future Specialists of Restaurant Industry93

Machira Malysheva

Basic arrangements for future professionals training of tourism and hotel industry in Ukraine102

Stepan Hrybush

Features of Ethnographic Recreational Activity of Future Specialists in Tourism in the Carpathian Tourist Macro Region.....110

Oksana Pilevich

Formation of Professional Culture of Future Specialists in Finances and Credit at Colleges 117

Part III.

FOREIGN AND HISTORICAL ASPECTS OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING DEVELOPMENT

Liudmyla Puhovska

Vocational education and innovations: the European Union countries' experience 124

Oleksandr Radkevych

VET teachers' and trainers' professional development in the European Union 133

Svitlana Alekseeva

Special aspects of future designers training for their professional career development in Italy 140

Bilousova Natalia

Requirements for medical sales representatives and features of their training in modern Germany 146

Larysa Volyk

Cultures of the Expatriate Children and Vocational Education of Foreign Students: a Perspective Educational Extension153

Information is for authors161

Contents.....164

ISSN 2223-5752

В сборнике освещены теоретико-методологические основы профессионального образования и обучения. Исследованы проблемы качества профессионального образования в условиях глобализации и трансформации украинского общества. Охарактеризованы социально-психологические факторы, влияющие на развитие профессиональной карьеры учащихся в учреждениях профессионального образования. В контексте анализа методов активного обучения обозначены новые возможности дистанционного профессионального образования. Обоснованы новые подходы к формированию профессиональной компетентности будущих спортивных менеджеров и инженеров по автоматизации сельского хозяйства. Раскрыты особенности использования технологии ассесмент-центров для диагностики уровней развитости профессиональной компетентности руководителей структурных подразделений предприятий сферы связи. Представлены результаты диагностического анализа состояния готовности учащихся в учреждениях профессионального образования до проектного обучения. Даны методические аспекты профессиональной подготовки и формирования различных компетентностей будущих специалистов гостинично-ресторанной и туристической отрасли и сферы услуг, а также особенности формирования профессиональной культуры будущих специалистов по финансам и кредиту в колледжах. Названы инновационные аспекты развития профессионального образования в странах ЕС. Предложен анализ опыта формирования карьерной компетентности будущих дизайнеров в Италии, профессиональной подготовки преподавателей и тренеров в странах ЕС, медицинских представителей в Германии.

Для научных, научно-педагогических и педагогических работников высшего и профессионального образования, структурных учебных подразделений предприятий, институтов последилового педагогического образования, учебно- (научно) методических центров ПТО, аспирантов, докторантов.

Scientific Herald of the Institute of Vocational Education and Training of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Vocational pedagogy : collection of researches: 14th ed. Editorial board : Institute of Vocational Education of NAPS of Ukraine ; [V. O. Radkevych (head) et al]. – Vyd. Yevenok O.O., 2017 – 165 p.

ISSN 2223-5752

The collection envisages theory-methodological basis of VET development: the domestic VET is analysed through European experience context. Its quality problems are studied taking into account globalisation and transformation processes in the Ukrainian society. It characterises social-psychological affect-factors for students' professional career development in VET schools. By means of active training methods analysis the new prospects and possibilities for distance VET are outlined. New approaches to forming professional competence forming for future sport managers and engineers on agriculture mechanisation are grounded. It makes disclosure on the specific features of using assessment-centres methodology to diagnose the development level of a professional competence for business units managers of communication sector. The results of diagnostic analysis VET students' readiness for project training are represented. It provides methodical aspects of professional training and different competences forming for future specialists in hotel-restaurant, tourism and service sectors and also the specifics of professional culture forming for future specialists on finances and credits in colleges. The innovation aspects of VET development in the EU countries are generalised. It offers the experience analysis of career competence forming for future designers in Italy, professional ToT in the EU countries, medical representatives in Germany.

For scientists, scientific-pedagogical and pedagogical workers of universities, vocational schools, structural units of enterprises, institutes of postgraduate pedagogical education, educational- (scientific) methodical centres of vocational education and training, postgraduate students, doctoral students.

Наукове видання

Науковий вісник

Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

Професійна педагогіка

Збірник наукових праць

Випуск № 14

Відповідальний редактор – Сніжана Леу

Літературний редактор – Лідія Гуменна

Технічний редактор – Владислав Белан

Підписано до друку 30.10.2017. Формат 60×84/8

Папір Lazer Сорю. Друк дублікатор.

Гарнітура Times New Roman.

Умов. друк. арк. 12.

Тираж 300 прим.

Замовлення № 1045

Підготовлено до друку та віддруковано:

Видавництво Євенок О.О.

м. Житомир, вул. В. Бердичівська, 17-а

Тел.: (0412)422-106, e-mail: zt_druk@i.ua

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру

видавців, виготовників і розповсюджувачів видавничої продукції України

Серія ДК № 3544 від 05.08.2009 р.