

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ
НАПН УКРАЇНИ

**МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ СТАНДАРТИЗАЦІЇ
ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ
У КОЛЕДЖАХ І ТЕХНІКУМАХ**

Методичний посібник

ЖИТОМИР «ПОЛІССЯ» 2020

УДК 377:006(072)

М 54

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України,
(протокол № 14 від 25 листопада 2019 р.)*

Рецензенти:

Пригодій М. А., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри промислової інженерії та сервісу Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Кручек В. А., доктор педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторії дистанційного професійного навчання.

Методичні основи стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах: методичний посібник /
М 54 А. А. Каленський, П. Г. Лузан, Т. М. Пащенко, Н. М. Ваніна, Н. С. Колісник, І. А. Мося, С. Г. Кравець, Т. В. Пятничук, П. С. Прохорчук. – Житомир: «Полісся», 2020. – 192 с.

ISBN 978-966-655-961-9

Видання розкриває методичні основи стандартизації компетентісно орієнтованої підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах. Виокремлена структура стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах. Розглянуті методики розроблення стандартів фахової передвищої освіти та освітньо-професійних програм підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах, а також методики і технології розвитку готовності педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах.

Для науковців, розробників державної політики в галузі освіти, педагогічних працівників закладів професійної та фахової передвищої освіти, спеціалістів системи післядипломної педагогічної освіти, управлінців, роботодавців, студентів.

УДК 377:006(072)

ISBN 978-966-655-961-9

DOI [https://doi.org/10.32835/](https://doi.org/10.32835/978-966-655-961-9/2020)

978-966-655-961-9/2020

© Інститут професійно-технічної освіти НАПН України; А. А. Каленський, П. Г. Лузан, Т. М. Пащенко, Н. М. Ваніна, Н. С. Колісник, І. А. Мося, С. Г. Кравець, Т. В. Пятничук, П. С. Прохорчук, 2020

Зміст

ВСТУП.....	5
------------	---

<i>РОЗДІЛ 1. СТАНДАРТИЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У КОЛЕДЖАХ І ТЕХНІКУМАХ</i>	<i>8</i>
--	----------

1.1. Суть і структура стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах (Каленський А. А., Лузан П. Г.).....	8
Питання для самоконтролю	23
Рекомендована література до 1.1	23
1.2. Методика розроблення стандартів фахової передвищої освіти на основі компетентнісного підходу (Ваніна Н. М.).....	24
Питання для самоконтролю	60
Рекомендована література до 1.2	60
1.3. Проєктування освітньо-професійних програм підготовки молодших спеціалістів та робочих навчальних програм з дисципліни у коледжах і технікумах (Каленський А. А., Колісник Н. С., Прохорчук П. С.)	61
Питання для самоконтролю	88
Рекомендована література до 1.3	89

<i>РОЗДІЛ 2. РОЗВИТОК ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У КОЛЕДЖАХ І ТЕХНІКУМАХ</i>	<i>90</i>
--	-----------

2.1. Сутність та структура готовності педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів (Лузан П. Г., Пащенко Т. М., Мося І. А.)	90
Питання для самоконтролю	106
Рекомендована література до 2.1	107

2.2. Методики і технології розвитку готовності педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів (Лузан П. Г., Пащенко Т. М., Мося І. А., Кравець С. Г., Пятничук Т. В.).....	107
Питання для самоконтролю	167
Рекомендована література до 2.2.....	168
 СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	169
 ПІСЛЯМОВА.....	182
 ДОДАТКИ	182
Додаток А.1.Функціональна карта	183
Додаток А.2 Карта компетенцій	184
Додаток Б. Характеристика методів творчого вирішення проблем	184
Додаток В. АНКЕТА.....	188

ВСТУП

У системі освіти України фахова передвища освіта виконує вкрай важливу роль – вона забезпечує професійну підготовку досить чисельної групи фахівців – організаторів виробництва середньої ланки, від професіоналізму яких безпосередньо залежить якість і кількість виробленої вітчизняної продукції, ефективність використання робітничих кадрів, технологічного обладнання, охорона навколишнього середовища та ін. Крім того, сучасний освітній процес у коледжах centruє зусилля педагогічних працівників на всебічному розвитку особистості студента, формуванні їхньої активної громадянської позиції, патріотичних почуттів, відповідальності, умінь щодо самоосвітнього розвитку власного творчого потенціалу.

Вимоги до випускників у вигляді результатів навчання (компетентностей) формуються на основі освітніх стандартів: це положення зафіксоване в Законі України «Про фахову передвищу освіту» (2019). Нормативно задекларовано, що на основі освітнього стандарту заклад фахової передвищої освіти розробляє освітньо-професійну програму, навчальний план тощо. І вже зміст кожної навчальної дисципліни (обов'язкової чи варіативної) сприяє формуванню відповідних інтегративних здатностей студента, які, в свою чергу, є підґрунтям, базисом набуття майбутніми фахівцями професійної компетентності.

Для досягнення цілей модернізації фахової передвищої освіти потрібно чітко дотримуватися заходів внутрішньої системи забезпечення якості цієї освітньої ланки, що включає:

- забезпечення відповідності змісту освітньо-професійних програм заявленим цілям, чітке визначення кваліфікацій, що присвоюються і мають відповідати вимогам, встановленим Національною рамкою кваліфікацій;
- здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітньо-професійних програм з метою гарантованого досяг-

нення встановлених для них цілей і відповідності потребам студентів і суспільства;

- забезпечення публічної, зрозумілої, точної, об'єктивної, своєчасної та легкодоступної інформації про діяльність закладу та всі освітньо-професійні програми, умови і процедури присвоєння ступеня фахової передвищої освіти та кваліфікацій;

- залучення здобувачів фахової передвищої освіти та роботодавців як повноправних партнерів до процедур і заходів забезпечення якості та інше.

Важливим напрямом реформування системи фахової передвищої освіти є системно-послідовний розвиток професійної компетентності педагогічних працівників – викладачів, майстрів виробничого навчання, інструкторів тощо, які в технікумах, коледжах проводять навчальну, методичну, інноваційну та організаційну діяльність, пов'язану з наданням освітніх послуг як у формальній, так і в неформальній освіті. Саме від рівня педагогічної діяльності викладачів, майстрів виробничого навчання закладу фахової передвищої освіти залежить сформованість активної життєвої позиції випускників, їх здатність продуктивно включитися у суспільну, культурну, політичну та інші сфери життя суспільства.

З іншого боку, якість підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти прямо пов'язана з дотриманням норм, правил, вимог до освітнього процесу, спрямованого на досягнення випускниками стандартних компетентностей. Мова йде про володіння педагогічними працівниками технікумів, коледжів методиками, що забезпечують досягнення встановлених освітнім стандартом цілей (результатів навчання), дають змогу визначити необхідні для цього зміст освіти, педагогічні технології, методи об'єктивного оцінювання компетентнісних досягнень студентів, випускників і, за необхідності, скоригувати форми педагогічної взаємодії та ін. Педагогу варто достеменно знати модель випускника закладу фахової передвищої освіти, послідовність етапів освітньої програми, особливості сучасних навчальних планів, методики «заземлення» задекларованих стандартом освітніх результатів у навчальних програмах дисциплін, індивідуальних завданнях студентам і кожне навчальне заняття, кожний

акт педагогічної взаємодії спрямовувати на досягнення цілей належного рівня якості підготовки молодших спеціалістів.

Отже, наша мета – висвітлити методичні основи стандартизації компетентісно орієнтованої підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах.

Автори методичного посібника здійснили спробу висвітлити загальні положення стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах (1 розділ), звернувши увагу на суть і структуру феномену, моделі стандартизації освіти у світовій практиці, характеристики поняття «кваліфікація», особливостях системи кваліфікаційних стандартів та ін. Другий параграф першого розділу присвячено методиці розроблення стандартів фахової передвищої освіти: аналізуються світові практики розроблення освітніх стандартів (методології «аналіз завдань», «методика DACUM», «функціональний аналіз»), наводиться структура сучасного стандарту підготовки молодшого спеціаліста, висвітлюються методичні особливості визначення компетентностей випускника. У третьому параграфі першого розділу методичного посібника висвітлюються методики розроблення стандартів фахової передвищої освіти, освітньо-професійних програм, навчальних планів, навчальних програм дисциплін та ін. Другий розділ посібника присвячено розвитку готовності педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах. У першому параграфі другого розділу висвітлено суть та структуру готовності педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів, а в другому – розглянуті технології і методики розвитку готовності педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах.

Автори сподіваються, що ознайомлення науково-педагогічних і педагогічних працівників, науковців, методистів з матеріалами цієї книги буде сприяти підвищенню якості підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти. Разом з тим, не претендуючи на дозавершеність цього джерела, з вдячністю сприймемо всі зауваження, пропозиції та думки, що допоможуть поліпшити і розширити зміст цієї книги в подальших виданнях.

РОЗДІЛ 1

СТАНДАРТИЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У КОЛЕДЖАХ І ТЕХНІКУМАХ

1.1. Суть і структура стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах

Сучасна компетентнісна методологія у фаховій передвищій та професійній освіті спрямована на досягнення основних цілей – підготовки кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, який вільно володіє професією чи спеціальністю, може творчо виконувати виробничі завдання, орієнтований у суміжних сферах діяльності, спроможний працювати на рівні світових стандартів, готовий до постійного професійного вдосконалення, є соціально та професійно мобільним.

Основним інструментом досягнення завдань компетентнісно орієнтованого навчання учені називають стандартизацію професійної освіти, зазвичай пов'язуючи її із розробленням та затвердженням освітніх стандартів та залишаючи поза увагою вкрай важливі аспекти науково-методичного супроводу їх запровадження.

Стандартизація, згідно із Законом України «Про стандартизацію» (2019), – встановлення та запровадження стандартів (тобто нормативно-технічних документів, які встановлюють єдині обов'язкові вимоги щодо типів, розмірів, якості, норм й інших особливостей продукції та послуг) з метою впорядкування діяльності в певній галузі економічного використання ресурсів, підтримки техніки безпеки, підвищення якості продукції (процесів, робіт, послуг).

Л. Малюк, О. Терешкін (2013) виокремлюють такі основні моделі стандартизації: європейську, північноамериканську та японську.

Європейська модель (державне централізоване регулювання та корпоративне регулювання) підтримує загальну для всіх країн

Західної Європи концепцію розвинутої держави, зобов'язаної узгоджувати демократичні, соціальні та культурні інтереси суспільства з ринковою економікою. Національні органи є асоціаціями, з якими уряди укладають угоди щодо виконання окремих державних управлінських функцій.

Північноамериканська модель базована на ринку та конкуренції як основі його ефективного існування. Головне завдання держави – забезпечити стабільні умови функціонування ринку без прямого втручання. Це зумовило принципи організації системи стандартизації: добровільні стандарти, які розробляють науково-технічні чи професійні товариства, і технічні регламенти, прийняті органами державного управління. Систему характеризує велика кількість стандартів, дублювання та неузгодженість вимог. Прикладом такої моделі є система стандартизації США.

Східна, або японська, модель (регулювання, що базується на стратегічній співпраці між урядовими інституціями і роботодавцями) базована на тісній співпраці економічних кіл та органів державного управління. Стандарти розробляють промисловці в рамках професійних об'єднань у співробітництві з відповідним міністерством, що затверджує стандарти. Особливістю системи є спрямованість на внутрішній японський ринок, який створена система ефективно захищає, оскільки заінтересовані зарубіжні сторони позбавлені прав участі в стандартизації.

В. Луговий, Ж. Таланова (2017, с. 8) зазначають, що у світовій практиці розрізняють так звану професійну освіту та підготовку (агл. VET – Vocational Educational and Training) та вищу освіту (агл. HE – Higher Education). А у вищій освіті виокремлюють сектори університетської і неуніверситетської (прикладної) вищої освіти, тобто професійна освіта в таких країнах може бути вищою (HE) і невищою (VET), і тому будемо розглядати досвід стандартизації освіти в цих країнах без її поділу на вищу та невищу.

У деяких країнах використовується поняття професійного стандарту (occupational standard) – нормативного документа, який відображає мінімально необхідні вимоги до професії за кваліфікаційними рівнями та професійних компетенцій з урахуванням забезпечення якості, продуктивності й безпеки виконуваних робіт.

Потрібно зазначити, що в англійській мові існує відмінність у термінології: поряд з «occupational standard», використовується

термін «professional standard». Останнє вживається, наприклад, у Великобританії не для позначення виду занять (occupational), а саме для професій (professional), які потребують спеціалізованої вищої професійної освіти і ліцензії для допуску до професії. Крім цього, використовується термін «qualification standard» як перелік типово очікуваних умінь, досягнень і здібностей, пов'язаних із кваліфікаціями одного рівня Національної рамки кваліфікації.

Дивлячись на розвиток систем кваліфікацій, можна виділити чотири типові моделі правового та інституційного регулювання системи кваліфікацій. У літературі та різних документах часто виокремлюють такі типові моделі (Каленський та ін., 2018, с. 65):

1. Державне централізоване регулювання, яке різною мірою властиве країнам Західної, Південної, а також Східної Європи.

У Франції і Бельгії, наприклад, є два типи професійних стандартів, а саме: ті, що описують трудову діяльність, яка підлягає виконанню здобувачем кваліфікації (стандарт діяльності – *référentiel d'activité*), і ті, що розробляються й використовуються у сфері праці та зайнятості (стандarti професій – *referentiel metier*) і включені до так званого Переліку професій і занять (*Repertoire Operationnel des Métiers et des Emplois*).

Структури та організації, що присуджують кваліфікації, розробляють стандарти діяльності (*référentiel d'activité*), які співвідносяться з одним або декількома стандартами професій (*référentiel metier*).

2. Корпоративне регулювання, що базується на багатосторонньому соціальному діалозі та незалежних агентствах, різною мірою властиве й Німеччині, Австрії, Данії, Нідерландам, Швейцарії.

Серед особливостей національних стандартів професійної освіти Німеччини виокремимо такі (Короткова та ін., 2011, с. 186):

- повний перелік комплексів документації за окремими групами професій (інструкцій про структуру професій, каталогів професій, їх опис, навчальні плани та програми, механізм оцінювання якості);

- оцінювання якості процесу і результату професійної освіти здійснюється торгово-промисловими палатами;

- професійна освіта максимально наближена не тільки до потреб німецької економіки, а й тісно пов'язана з її традиціями;

- диференціація професійної підготовки дає змогу оптимально врахувати динаміку потреб роботодавців та можливість експериментально перевірити інноваційні підходи до підготовки фахівців;

- модернізація форм і методів професійного навчання ґрунтується на широкому використанні інформаційних технологій навчання;

- розширення профілю професійної підготовки здійснюється шляхом включення у кваліфікацію робітника особистісного потенціалу, що сприяє його духовному й інтелектуальному розвитку.

3. Децентралізоване мінімальне регулювання (США, Великобританія). Воно базується на самостійності різноманітних учасників та їхній ініціативі і відповідальності, що властиве країнам з ліберальним устроєм ринкової економіки і трудових відносин.

У Великобританії (Леу, 2018а, с. 9) професійні стандарти є:

- національними, так як призначені та придатні для використання на всій території Великобританії;

- професійними, оскільки описують продуктивність, необхідну для виконання певних функцій на робочому місці, тобто підтверджують ефективність професійної діяльності, що встановлена й погоджена репрезентативною групою роботодавців та інших зацікавлених сторін.

Вони затверджуються Радою з питань національних стандартів Великої Британії. Національний професійний стандарт визначає знання, уміння та компетентності, необхідні для виконання визначеної роботи в межах заданої професії, що їх особа демонструє на робочому місці. Національні професійні стандарти розробляють саме роботодавці за сприянням відповідних Ради галузевих умінь та Організації з питань визначення стандартів.

Стандарти учнівства є комплексом стандартів: професійного стандарту, освітнього стандарту та стандарту оцінювання.

Свідомство, сертифікат, диплом (Леу, 2018а, с. 7) видається залежно від кількості опанованих кредитів та рівня складності, відповідно до рівня рамки кваліфікацій. Усі кваліфікації професійної освіти можна набути в освітніх закладах різного типу. Координація здійснюється Управлінням з питань кваліфікацій

та іспитів для Англії, Уельсу й Північної Ірландії, Шотландською агенцією кваліфікацій та іншими урядовими підрозділами.

4. Регулювання, що базується на стратегічній співпраці між урядовими інституціями і роботодавцями, спрямоване на досягнення цілей швидкого економічного розвитку певних галузей або національної економіки, властиве таким країнам, як Сінгапур, Південна Корея, Японія.

Особливостями національних стандартів професійної освіти Японії є (Сакуп, 2004):

- уніфікація освітніх програм незалежно від відомчої чи галузевої підпорядкованості освітнього закладу;
- розширення профілю підготовки майбутніх фахівців;
- відповідність професійної освіти встановленим вимогам і нормам;
- введення мінімальних типових правил та типових освітніх програм підготовки майбутніх фахівців;
- проведення кваліфікаційних випробувань (іспитів) спеціальними асоціаціями;
- координація в межах своєї компетенції професійної освіти з боку Міністерства освіти і Міністерства праці;
- введення освітніх програм з великою загальноосвітньою спрямованістю Міністерством освіти.

Незважаючи на різні моделі стандартизації професійної освіти в країнах, Європейський Союз визначає стратегії розвитку освіти та її спрямованість на інноваційну модернізацію.

Стратегію розвитку всього суспільства ЄС в цілому й окремих її країн розробляли й планували Інноваційний Союз (IU), Європейський інститут інновацій і технологій (ЕІТ), Постійний Комітет з вищої освіти і наукових досліджень (HERSC).

Європейська Комісія 30. 11. 2011 р. прийняла від вищеназваних розробників «План стратегічних інновацій на 2014 – 2020 рр.», а також Генеральний план «Стратегія Європи – 2020», у яких визначає стратегію розвитку освіти в ЄС і країнах суміжних територій.

Основним завданням модернізації професійної освіти Європейського Союзу є створення бази нормативних таких документів ECVET, EQAVET, EQAR, EQF:

- ECVET (European credit education technique) Європейська кредитна система для професійно-технічної освіти;
- EQAVET (The European model of quality assurance in VET) – Європейська модель забезпечення якості в системі ПТО. Для забезпечення якості професійної освіти були розроблені Європейські єдині критерії контролю її якості;
- EQAR (European Register of Quality Assurance (for higher education) – Європейський реєстр забезпечення якості (для вищої освіти);
- EQF (European Framework of Qualifications) – Європейська рамкова структура кваліфікацій.

Спільна система забезпечення якості (CQAF) є європейським механізмом для забезпечення та підвищення якості професійної освіти й професійного навчання (ПТО), що ґрунтується на основних принципах найбільш відповідних існуючих моделей забезпечення якості.

CQAF включає: планування, здійснення та оцінку й аналіз системи безперервної професійної освіти країнами-учасниками; методику її оцінки (як самооцінки, так і зовнішньої); систему моніторингу та інструменти вимірювання для його проведення.

Відповідно до визначення Європейської рамки кваліфікацій, кваліфікація – це «формальний результат процесу оцінки й офіційного визнання результатів навчання, що отримується в разі, коли компетентний орган вважає, що особа досягла результатів навчання, які відповідають установленим стандартам».

Кваліфікація підтверджується офіційними документами (диплом, атестат свідоцтво тощо) про присвоєння кваліфікації. В основі лежать норми та вимоги, що регулюють присудження кваліфікації. Норми – це кваліфікаційні стандарти:

а) професійні стандарти описують вимоги до працівників, «основні трудові функції, що виконуються людьми», завдання та професійна діяльність, а також типові компетентності для даної професії;

б) освітні стандарти, які можуть визначати передбачуваний результат процесу навчання (опанування компетентностей типових для даної професії), що приводить до присудження кваліфікації, навчальної програми в термінах змісту, цілей навчання

та навчального плану, а також методів навчання та організації навчання, наприклад, навчання на базі підприємства або на базі школи. Освітні стандарти відповідають на запитання «Що потрібно знати й уміти учням, щоб ефективно працювати?»;

в) кваліфікаційні стандарти, що можуть описувати предмет та методи оцінки, критерії оцінювання, склад комісії, що має право на присвоєння кваліфікації. Вони відповідають на запитання: «Як дізнатися, що учень завершив навчання, оволодів компетентностями і здатний працювати?».

Зарубіжний досвід дає змогу розглядати стандартизацію професійної освіти як діяльність із визначення і встановлення норм, правил та вимог щодо реалізації освітнього процесу, результатів цієї освіти і відповідних кваліфікацій, незалежно від форм та шляхів їх опанування (формальний, неформальний, інформальний); визначено чотири моделі інституційного регулювання системи кваліфікацій:

- державне централізоване регулювання; корпоративне регулювання, що базується на багатосторонньому соціальному діалозі та незалежних агентствах;

- децентралізоване мінімальне регулювання, що базується на самостійності різноманітних учасників та їхній ініціативі й відповідальності, що властиве країнам з ліберальним устроєм ринкової економіки і трудових відносин;

- регулювання, що базується на стратегічній співпраці між урядовими інституціями і роботодавцями.

У вітчизняній практиці стандартизації необхідно зазначити, що розроблення освітніх стандартів повинно здійснюватися на основі професійних стандартів, а якість підготовки фахівців має визначатися кваліфікаційними стандартами (стандартами якості).

Ознайомившись із зарубіжним досвідом стандартизації професійної освіти, перейдемо до визначення самого поняття «стандартизація професійної освіти». Понятійний апарат стандартизації професійної освіти незначний, проте різновид тлумачень ученими базових категорій, термінів цієї наукової теорії призводить до нерозробленості методологічних засад уніфікації, нормування, наукового осмислення якісних параметрів

освітнього процесу. Додамо, що проблема розроблення понятійного апарату стандартизації професійної освіти актуалізується нагальною необхідністю узгодження національної і міжнародної психолого-педагогічної термінології.

У висвітленні теоретико-методологічних засад розроблення освітніх стандартів, обґрунтуванні науково-методичного забезпечення створення національної системи кваліфікацій, порівняльному аналізі зарубіжного досвіду стандартизації, розробленні понятійно-термінологічного апарату взяли участь такі відомі вітчизняні учені: С. Гончаренко, Ю. Зіньківський, В. Лутовий, С. Калашникова, Л. Лук'янова, В. Лозовецька, Н. Ничкало, Л. Пуховська, В. Радкевич, Ж. Таланова, Д. Чернілевський, О. Щербак та ін. Теоретичні основи професійної стандартизації в Україні та за її межами, засади створення професійних стандартів, що ґрунтуються на компетентностях, висвітлюються у працях А. Варначева, М. Вайнтрауба, Л. Короткової, А. Каленського, Ю. Кравця, С. Кравець, Г. Лук'яненко, С. Мельника, І. Осипової, Л. Пуховської, Г. Романової, Г. Романцева, І. Савченко, О. Тарасюка. Дослідники акцентують увагу на необхідності розроблення нормативно-правового забезпечення професійної освіти, методологічних і методичних аспектах проектування освітніх і професійних стандартів, освітніх програм, навчальних планів, обґрунтування принципів компетентісно орієнтованої підготовки кваліфікованих робітників, фахівців у закладах професійної освіти. Однак часто дослідники проблем компетентісно орієнтованої професійної освіти демонструють різнобічність думок щодо таких термінів: «стандартизація професійної освіти», «професійна кваліфікація», «освітній стандарт» та інші.

Методологія науково-педагогічного дослідження тлумачить теорію як вчення про узагальнений досвід (практику), що формує наукові принципи і методи та структурно включає поняття, судження, закони, наукові положення, ідеї й інші елементи. Так як стандартизація професійної освіти на сьогодні має всі ознаки педагогічної теорії (Каленський та ін., 2018) охарактеризуємо її базові поняття.

В основі терміну «стандартизація освіти» лежить загальне поняття «стандарт». Стандарт (від англ. *standart* – норма, зразок),

у широкому розумінні слова – зразок, еталон, модель, які беруться за основу для співставлення з ними інших подібних об'єктів (Чернілевський, 2008).

У Законі України «Про стандартизацію» (2014) поційно згадане поняття визначається у такий спосіб: «Стандарт – нормативний документ, заснований на консенсусі, прийнятий визнаним органом, що встановлює для загального і неодноразового використання правила, настанови або характеристики щодо діяльності чи її результатів та спрямований на досягнення оптимального ступеня впорядкованості в певній сфері» (Закон України «Про стандартизацію», 2019). Стандарт, як нормативно-технічний документ, встановлює комплекс правил, вимог, норм до об'єкта стандартизації і затверджується компетентним органом. Стандарти означає домовленість про норми або специфікації. Стандарти мають стати засобом забезпечення державних гарантій стосовно якості освіти на фундаментальному рівні. Вони повинні створювати максимальну варіативність змісту для того, щоб оперативнo врахувати зміну пріоритетів на ринку праці, бути своєрідним зв'язком між системою професійної освіти і ринком праці.

Майже в усіх європейських країнах послуговуються терміном «*кваліфікаційні стандарти*» – це норми і вимоги, які застосовуються для таких аспектів кваліфікацій (Пуховська, 2014, с. 47): *професійні стандарти* – затверджені в установленому порядку вимоги до кваліфікації працівників, їх компетентності, визначаються роботодавцями і служать підґрунтям для формування професійних кваліфікацій; професійні стандарти співвідносяться з рівнями національної та галузевих рамок кваліфікацій і групуються за галузевими ознаками; вони дають відповідь на запитання: що фахівець повинен уміти виконувати на робочому місці?; *освітні стандарти* – це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності закладів професійної освіти за кожним рівнем освіти в межах кожної спеціальності; освітні стандарти дають відповідь на запитання: чого учень (студент) повинен навчитися, щоб у майбутньому бути кваліфікованим працівником?; *оцінні стандарти* визначають об'єкт оцінки, критерії успішності, методи оцінювання, стандарти (еталони), а також склад комісії, яка надає відповідну кваліфікацію, дають відповідь на запитання: «Як ми пересвідчимось, що майбутній

фахівець отримав потрібні знання й уміння (компетентності) для виконання робіт?».

Наразі доцільно висвітлити суть поняття «кваліфікація», яке є провідним у стандартизації професійної освіти. Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО-2011), що розроблена як керівництво для впорядкування освітніх програм, так тлумачить згадане поняття: «Кваліфікація – це офіційне підтвердження, зазвичай у формі документа, яке засвідчує успішне завершення освітньої програми або етапу освітньої програми» (UNESCO. The International Standard Classification of Education (ISED), 1997). Як це видно з визначення, у цьому документі декларується, що визнані кваліфікації мають відповідати певній освітній програмі. Натомість тут увага не фокусується на результатах навчання, які може продемонструвати особа, лише вказується на «успішне завершення освітньої програми».

У свою чергу, Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (The European Qualifications Frameworks for Life long learning-EQF, ЄПК) поняття «кваліфікація» тлумачить як «офіційний результат процедур оцінки й офіційного визнання, що присвоюється рішенням уповноваженого органу про досягнення особою (особистістю) результатів навчання відповідно до визначених стандартів» (The European Qualifications framework for life long learning: descriptors defining levels in The European Qualifications framework (EQF)). Не важко помітити, що в цьому визначенні фокус уваги змістився з освітньої програми, якою успішно оволоділа особа, на реальні результати навчання, які вона може продемонструвати і які задовольняють відповідні стандартні вимоги. Мова йде про те, що в контексті положень концепції «Навчання впродовж життя» немає різниці в тому, засобами якого виду освіти (формальної, неформальної, інформальної) особа досягла результатів навчання: важливо, щоб вона їх продемонструвала, і цей факт має бути засвідчений та визнаний уповноваженим органом.

На вітчизняному «кваліфікаційному полі» поняття «кваліфікація» тлумачиться Національною рамкою кваліфікацій (2013): «Кваліфікація – офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважений компетентний орган вста-

новив, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) за заданими стандартами» (НРК). Важливо зазначити, що змістове наповнення згаданого поняття корелює з дефініцією Європейської рамки кваліфікацій. Цей факт, на нашу думку, засвідчує імплементацію істотних ідей і позицій, задекларованих в ЄРК, у кваліфікаційну політику країн-членів Європейського Союзу.

Отже, *кваліфікація* – це: а) формальне відображення професійних і технічних компетентностей працівника, визнаних на міжнародному, національному або галузевому рівні; б) формальний результат процесів оцінювання і підтвердження рівня знань, який надається після ухвалення рішення компетентним органом про те, що особа володіє навичками та знаннями, які відповідають міжнародним та національним професійним стандартам. *Кваліфікації* бувають академічними (не зорієнтованими за своєю назвою на конкретну практичну діяльність) та професійними (такими, що відповідають назві професії (первинній посаді без вимог до стажу) або професійній назві роботи)). *Професійна кваліфікація* – визнана кваліфікаційним центром, суб'єктом освітньої діяльності, іншим уповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання), що дозволяють виконувати певний вид роботи або здійснювати професійну діяльність.

Отже, кваліфікація особи тісно пов'язана з результатами навчання, які вона здобула (і продемонструвала перед уповноваженим компетентним органом) за наслідками оволодіння певною освітньою програмою. У Законі України «Про освіту» поняття «*результати навчання*» тлумачиться так: це знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особистісні якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів (Закон України «Про освіту», 2020).

У такому разі доцільно звернути увагу на той факт, що результати навчання оцінюють не за кількістю засвоєних навчальних дисциплін, модулів, практик, годин програми тощо, а за здатні-

стю особи їх продемонструвати. Мова йде про те, що за такого тлумачення результатів компетентнісного навчання змінюються і цілі: замість розпливчатих і неоднозначних понять як – «пізнати», «вивчити», «зрозуміти» застосовують дієслова завершеного виду: перерахувати, описати, визначити, упорядкувати, запропонувати, створити, скласти, обчислити, класифікувати та ін.

Стандартизація компетентнісно орієнтованої підготовки кваліфікованих робітників, фахівців чітко пов'язана із завданнями прийнятої у 2011 р. Національної рамки кваліфікацій (НРК) – системного і структурованого за компетентностями опису кваліфікаційних рівнів. Створення НРК, сумісної з європейськими метарамками кваліфікацій, є значним реформаторським кроком у напрямі підвищення якості професійної освіти, конкурентоспроможності випускників. Метою впровадження НРК в Україні є введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці, забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудових відносин, сприяння національному та міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні, налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці.

Щойно наведені завдання НРК, незважаючи на певні відмінності у функціонуванні вітчизняних освітньо-структурних моделей, переконують, що стандартизація професійної освіти є явищем складним, комплексним, різнофакторним і багатовекторним.

З метою забезпечення якісної підготовки кадрів та підвищення економічної ефективності професійної освіти впродовж 2006–2013 рр. було розроблено й затверджено наказами Міністерства освіти і науки України 306 державних стандартів ПТО з конкретних робітничих професій для 11 галузей виробництва, зокрема: промисловість – 106; сільське господарство – 43; торгівля та сфера послуг – 37; транспорт – 36; будівництво – 29; комунальне господарство – 13; зв'язок – 9 тощо; у 2017 р. був розроблений і затверджений 61 стандарт професійної (професійно-технічної) освіти; станом на початок 2018 р. розроблено, погоджено та запроваджено на практиці 70 професійних стандартів; розроблено 191 стандарт вищої освіти, які перебувають на різних етапах узгодження. Натомість відсутніх дієвих, якісних

зрушень у рівнях професійної підготовки випускників закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти так і не відбулося (Каленський та ін., 2018, с. 26).

До загальновизнаних чинників, що гальмують розвиток професійної освіти, відносять: залишковий принцип фінансування; недостатню участь суб'єктів господарювання у розв'язанні завдань фахової передвищої освіти; недосконалість нормативно-правової бази; відсутність системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників; до недосконалого механізму формування державного замовлення на підготовку кваліфікованих робітників, фахівців тощо) відносимо й низький рівень стандартизації підготовки кваліфікованих робітників, фахівців закладами професійної освіти. Мова йде про те, що розроблені стандарти професійної освіти в системі вимог до підготовленості випускників недостатньо «заземлюються» в реальному педагогічному процесі технікуму, коледжу, професійно-технічного училища. Певним чином цьому сприяє розуміння стандартизації лише як процедури розроблення та затвердження стандартів освіти. Наприклад, в «Енциклопедії освіти» написано (Кремень, 2008, с. 871): «*Стандартизація освіти* – процедура розроблення та затвердження стандартів освіти (освітніх стандартів), які є складовою системи освіти – сукупності взаємодіючих документів, що встановлюють певні норми та положення щодо реалізації освітнього процесу».

Досліджуючи методологічні і технологічні аспекти стандартизації професійної освіти, Д. Чернілевський досить слушно узагальнює свій пошук і робить такі висновки: стандарт має служити соціальною гарантією членам суспільства, їх конкурентоспроможності на вітчизняному і світовому ринках праці; стандарт повинен стати основним інструментом управління якістю професійної освіти; стандарт є і метою, досягнення якої слід прагнути, і реально одержаним результатом, який повинен бути зіставленим з метою; стандарт – це могутній засіб підвищення якості предметної діяльності. І далі учений формулює головну умову, за якої стандарт успішно виконує названі функції: він пропонує *стандартизацію освіти* розглядати як процедуру, що супроводжує і етап цілепокладання, і етап оцінки результативності

її досягнення, що сприяє оптимізації власне освітнього процесу за рахунок його корекції (Чернілевський, 2008). Іншими словами, якщо стандартизацію розглядати не лише як «розроблення та затвердження стандартів», а і як офіційно встановлений порядок виконання його положень та дотримуватися вимог компетентнісної підготовки випускників на етапах цілепокладання, проектування змісту освіти, організації оволодіння тими, хто навчається, компетентностями, оцінювання компетентнісних досягнень учнів, студентів і випускників (зокрема незалежне), то є можливість суттєво підвищити якість функціонування професійної освіти.

Схематично взаємозв'язок різних видів кваліфікаційних стандартів показано на *рис. 1*.

Отже, при підготовці кваліфікованого робітника, фахівця в системі професійної освіти має існувати три види кваліфікаційних стандартів: професійний стандарт (визначає необхідні для сучасного ринку праці вимоги до кваліфікацій та компетентностей працівників); освітній стандарт використовується для розроблення освітніх програм і є основою для розроблення стандартів оцінювання результатів навчання; стандарт оцінювання компетентностей випускників (застосовуються для присвоєння кваліфікацій – як освітніх, так і професійних).

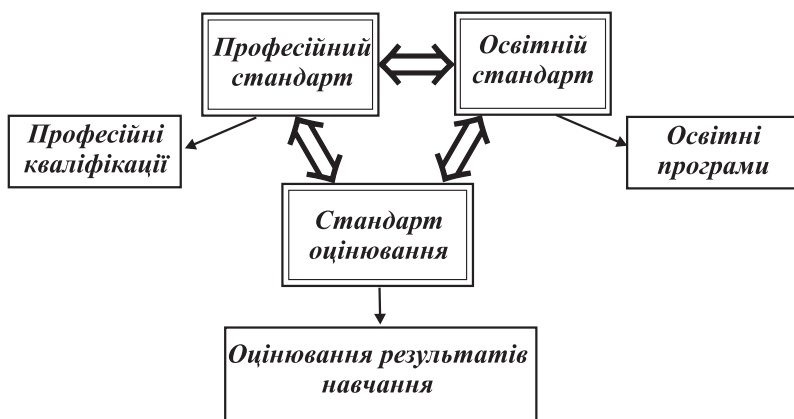


Рис. 1. Схема взаємозв'язків різновидів кваліфікаційних стандартів

Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти декларує таке призначення стандартів, зокрема (стандарті і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, 2006, с. 13): покращувати освіту, яку студенти отримують у вищих навчальних закладах європейського простору вищої освіти; допомагати вищим навчальним закладам забезпечувати і підвищувати якість своєї діяльності та через якість стверджувати свої права на автономію; визначити основу діяльності агенцій із забезпечення якості вищої освіти; зробити зовнішнє забезпечення якості більш прозорим і зрозумілим для всіх, хто бере в цьому участь.

Кваліфікаційні стандарти четвертого покоління призначені для реалізації ідей компетентнісної концепції. При цьому мета кваліфікаційних стандартів вищої професійної освіти визначається такими завданнями (Чернілевський, 2008, с. 55):

- установити базовий рівень, що забезпечує отримання і продовження професійної освіти, необхідний рівень професійної компетентності, нижче за який не може бути атестація фахівця-професіонала;

- підвищити якість професійної підготовки фахівців за рахунок розширення професійного профілю, оволодіння студентами інтегрованою групою професій, універсалізації змісту освіти, упровадження прогресивних педагогічних технологій, системного контролю за діяльністю навчальних закладів і органів управління;

- забезпечити конвертованість вищої професійної освіти в середині держави та за її межами для безперешкодної участі випускників у міжнародному ринку праці;

- забезпечити збереження вітчизняного освітнього простору, можливість безперервної освіти («освіти впродовж життя»), академічну мобільність, раціональні витрати фінансових і матеріально-технічних ресурсів.

Отже, стандартизація професійної освіти – це процедура, що визначає встановлення нормативних вимог кваліфікаційних стандартів до освітніх результатів (компетентностей) випускників закладів професійної освіти, передбачає перманентне зіставлення навчальних досягнень учнів, студентів з цілями

їх компетентнісно орієнтованої підготовки задля її корекції, забезпечує досягнення належних рівнів якості професійної підготовки фахівців у професійних навчальних закладах засобами інноваційності змісту та технологій навчання і сприяє конвертованості рівнів професійної освіти усередині держави та за її межами.

Питання для самоконтролю

1. Поясніть суть поняття «стандартизація» згідно із Законом України «Про стандартизацію».

2. Назвіть основні моделі стандартизації. Назвіть їх переваги та недоліки.

3. Поясніть призначення професійних стандартів.

4. Схарактеризуйте особливості національних стандартів професійної освіти.

5. Опишіть структуру професійних стандартів Німеччини.

7. Особливості освітніх стандартів США.

8. Професійні та стандарти учнівства Великобританії.

9. Система забезпечення якості професійної освіти Європейського Союзу (CQAF).

10. Європейської рамки кваліфікацій (ЄРК).

11. Особливості кваліфікаційних, професійних, освітніх стандартів та стандартів оцінювання.

12. Поясніть взаємозв'язок різних видів кваліфікаційних стандартів.

13. Розкрийте суть поняття «кваліфікація». Академічні та професійні кваліфікації.

14. Поясніть призначення кваліфікаційних стандартів четвертого покоління.

15. Поясніть суть поняття «стандартизація професійної освіти».

Рекомендована література до 1.1

[6; 17; 18; 23; 25; 28; 30–32; 38–40; 43; 45; 48; 50; 54; 55; 57; 58; 60–63; 68–71; 73; 84; 87; 91; 104–106; 109; 111; 118; 127; 133; 138; 143; 146–148; 151; 152; 154; 156; 160; 161].

1.2. Методика розроблення стандартів фахової передвищої освіти на основі компетентнісного підходу

Одним з найважливіших факторів забезпечення безперервності і настигності в розвитку освіти, як цілісної системи, мають стати стандарти фахової передвищої освіти. Тим часом нове покоління стандартів вищої освіти (СВО) залишає рішення проблем змісту освіти в компетенції установ професійної освіти.

Одним зі шляхів розв'язання проблеми підвищення ефективності професійної освіти (фахової передвищої освіти) є розроблення стандартів професійної освіти, які ґрунтуються на компетентнісному підході, як наголошують А. Каленський, П. Лузан та ін. у колективній монографії «Стандартизація професійної освіти: теорія і практика» (2018).

Тому аналіз розвитку стандартів фахової передвищої освіти та змін стандартів вищої освіти України в контексті Болонського процесу сприятиме створенню єдиного європейського освітнього простору і гармонізації національних освітніх стандартів.

Найбільш істотні зміни пов'язані з перерозподілом колишніх функцій і повноважень на різних рівнях системи управління освітою і, в тому числі, в регіональних системах вищої освіти.

У Законі України «Про фахову передвищу освіту» розвиток стандартів фахової передвищої освіти передбачає основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи фахової передвищої освіти, умови співпраці державних органів, органів місцевого самоврядування, громадських об'єднань і бізнесу із закладами, що здійснюють освітню діяльність у сфері фахової передвищої освіти на принципах автономії, поєднання освіти з виробництвом, самореалізації особистості, забезпечення потреб людини, суспільства, ринку праці, громади та держави у фахівцях відповідної кваліфікації, а також визначає компетенцію державних органів та органів місцевого самоврядування у сфері фахової передвищої освіти (Закон України «Про фахову передвищу освіту», 2019).

На початку ХХІ століття проблема якості стала займати одну з центральних позицій у дискусіях про вищу освіту. Затребуваність реформ в освіті стала впливати зі змін суспільного життя,

які, в свою чергу, формують нові вимоги до особистості, але не знаходять поки що адекватного відображення в системі освіти. Мета – досягти відповідності між соціально-економічними реаліями, потребами особистості і змінами в системі освіти – головне джерело забезпечення якісних освітніх послуг. Однією з гарантій отримання якісної освіти є об'єктивна оцінка її результатів. Підстави для такої оцінки повинні міститися в стандартах вищої освіти України та сучасних стандартах якості вищої освіти.

Розвиток стандартів фахової передвищої освіти – це історія способів нормування освіти й освіченості. Принципово нові підходи до проектування професійно-технічної освіти стали складатися в середині XX століття, а сама проблема стандартизації набула міжнародного характеру.

На сьогодні практично немає жодної держави з досить високим рівнем розвитку професійної освіти, яка би в тій чи іншій формі не подавала певних вимог до якості її функціонування. Ці вимоги закріплюються, як правило, в документах, що мають велике значення для освітньої системи і, внаслідок цього, сприймаються нею як соціально задані норми.

Проблема стандартизації фахової передвищої освіти має особливе науково-педагогічне значення, оскільки стандарт є системоутворюючим компонентом як теорії, так і практики освіти, де цілісно відображені всі її аспекти та результати.

Стандарт фахової передвищої освіти, як і стандарт вищої освіти, стає предметом всебічного наукового аналізу. Проблема відбору, структуризації змісту освітніх стандартів посідає одне з центральних місць у сучасній педагогіці, тому привертає до себе увагу широкого кола дослідників. Усе частіше вона вивчається із соціально-педагогічного, філософського поглядів (В. Андрущенко, В. Байденко, В. Беспалько, І. Бех, І. Зязюн, В. Лутай, Н. Ничкало, В. Петренко, Н. Фоменко).

Поширеним є розгляд проблеми стандартів як складової освітньої політики в роботах вітчизняних дослідників В. Гальперіної, В. Лугового, О. Лященко, Т. Яценко.

Значну групу досліджень становлять прикладні розробки вітчизняних стандартів вищої освіти таких українських учених,

як С. Андрусенко, Р. Вернидуб, К. Левковський, В. Петренко, Ж. Петрова, Я. Болюбаш та інших.

У рамках діючої освітньої системи розуміння стандарту співвідноситься зі зразком або моделлю, тобто з умовами, які можуть бути створені для забезпечення нормального розвитку, навчання, виховання людини відповідно до її природи.

Тенденції стандартизації освіти на сучасному етапі можна визначити так:

- по-перше, це орієнтир стандартів на результат;
- по-друге, розширення системності стандартизації через подання стандарту як вимог до змісту навчання, так і до самої системи освіти;
- по-третє, підвищення ролі стандартизації освіти, заснованої на уявленні про освітній стандарт як пріоритеті державної політики та як провідному засобі підвищення якості освіти для збільшення конкурентоспроможності держави.

Характерною тенденцією для розвитку стандартизації фахової передвищої освіти в Україні є уявлення про стандарт вищої освіти як закон, соціальним ефектом якого виступає підвищення якості освіти. Розвиток поняття «освітній стандарт», притаманний закордонним освітнім системам, відбувався від «стандарту мінімум» до «стандарту-рівня» і стандарту як сукупності вимог і відрізнявся зміщенням акценту зі змісту освіти на його результат у вигляді рівня освіченості учнів. У різні періоди розвитку вищої освіти існувало кілька підходів до визначення понять «стандарт освіти», «якість освіти», зумовлених змінами у знаннях, технологіях, досвіді вищої освіти (Ельбрехт, 2011).

Аналогічний шлях пройшла й Україна, тільки рамки розвитку зазначених тенденцій зрушені в часі, зазначені процеси проходили пізніше, ніж у Європі і США.

Торкаючись проблеми стандартизації вищої освіти, варто наголосити на швидкому поширенні практики та певному «відставанні» становлення її теорії. Така тенденція вимагає від нас системного дослідження цього феномену, що потребує врахування наступних засадничих положень.

По-перше, стандартизація вищої освіти – це феномен не лише вищої освіти, не це – суспільний феномен, що ґрунтується на концепції суспільного порядку та соціальних нормах.

По-друге, стандартизація вищої освіти – це феномен не лише української вищої освіти, це європейський та міжнародний феномен.

Поруч з національним виміром, проблема стандартизації має цивілізаційний вимір, що розкривається передусім у формуванні узгодженої відповіді на глобальні виклики сучасності.

Нагадаємо, що в 1946 році заснована Міжнародна організація зі стандартизації (ISO) (International Organization for Standardization, 2018), що здійснює свою роботу з метою впорядкування стандартів на міжнародній арені. І хоча стандартизація вищої освіти не входить до безпосередньої компетенції ISO, але до її рекомендацій щодо стандартизації та забезпечення якості функціонування організацій звертаються досить часто. У світі існує досить широка практика сертифікації вищих навчальних закладів за системами стандартів ISO, що починає поширюватися і в Україні (Янішевський, 2007).

Зацікавленість міжнародної спільноти у стандартизації підтверджується доповіддю ЮНЕСКО «Про стан справ у сфері освіти за 1993 рік», яка вже тоді містила окремий розділ «Пошук стандартів» (UNESCO, 1993).

У 1997 році ЮНЕСКО було затверджено нову версію Міжнародної стандартної класифікації освіти (UNESCO, 1997), що стало, за оцінкою відомого російського вченого В. Байденка, «важливим кроком до поглиблення процесу стандартизації» (1999).

У світі первинним загальним освітнім стандартом останнього часу стала оновлена версія Міжнародної стандартної класифікації освіти (1997). У спільній декларації міністрів освіти Європи (Болонья, 1999) визначено двоциклову систему організації вищої освіти, що узгоджується з нормами Міжнародної стандартної класифікації освіти, але має розбіжності з організацією вітчизняної вищої школи, де запроваджено такі освітньо-кваліфікаційні рівні, як молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр. У процесі проведення реформ у системі вищої освіти мали би виявитися реальні потужні зрушення як щодо якості освіти, так і в запровадженні інноваційних підходів. Однак і до сьогодні не вирішено багато питань, пов'язаних зі стандартизацією освіти.

Крім того, перехід до Болонської системи потребує зовсім інших реформ, які будуть далеко не в усьому узгоджуватися і з наявною законодавчою базою, і з реформами, пов'язаними зі створенням системи стандартів вищої освіти відповідно до Наказу МОН «Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою», які вже закріплені на законодавчому рівні (1998).

Існує багато підходів до визначення якості освіти. Оскільки учасниками і споживачами освітньої продукції є різні категорії осіб та організацій, а також держава і суспільство в цілому, то кожен з них формулює різні критерії, різну мету. Разом з цим, загальноприйнятим є той факт, що управління якістю, в широкому його розумінні, тісно пов'язане із затвердженням норм і стандартизацією.

Стандартизація – це нормативний спосіб управління, вплив якого на об'єкт здійснюється шляхом установалення норм і правил, що оформлені у вигляді нормативного документу, який має юридичну силу.

Стандарт – це нормативно-технічний документ, що встановлює вимоги до якості продукту діяльності. У галузі освіти стандартизація пов'язана як зі змістом освіти, так і з оцінкою якості освіти.

Вже із середини 80-х років минулого сторіччя проблеми якості освіти та стандартизації постали перед освітніми системами країн СНД, як і в усьому світі. Якість не може бути кінцевим результатом, вона є лише засобом, за допомогою якого визначається відповідність кінцевого продукту встановленому стандарту. Моніторинг якості професійної освіти визначає якість як відповідність встановленим стандартам, а управління якістю – як приведення системи до встановленого стандарту.

Базовим поняттям якості освіти, безумовно, є якість знань. Поняття «якість знань» передбачає співвіднесення видів знань (закони, теорії, прикладні, методологічні, оцінювальні знання) з елементами змісту освіти і з рівнями засвоєння. На вирішення завдання якості підготовки кваліфікованих робітників у коледжах і технікумах має бути спрямований увесь процес управління як низки запроектованих впливів на педагогічну систему (Моніторингові дослідження як показник якості професійної освіти, 2018).

Проголошення незалежності Україна зустріла зі свіжим, буквально гарячим Законом «Про освіту», який було прийнято ще в липні 1991 року, тобто за УРСР. Цей закон описував радянську за своїми принципами школу, що була міцно інтегрована в багатоступеневу бюрократичну систему звітів та підпорядкування, школу, що не мала власних грошей і не мала жодної змоги витрачати їх самостійно, школу, головною дієвою особою якої був вчитель, а дитина була лише гвинтиком великої машини навчання.

Зі здобуттям незалежності перед Україною постала проблема розроблення національної стандартизації вищої освіти, що з одночасним збереженням надбань вітчизняної вищої школи дало б змогу адаптувати її до нових соціально-економічних умов та інтегрувати у світову систему підготовки фахівців вищої освіти. Але відмова від регулювання діяльності стандартизації вищої освіти на підставі науково обґрунтованої регламентації структури та обсягів підготовки фахівців, упровадження вольових та суб'єктивних рішень призвели до численних негативних проявів, у тому числі до порушення відповідності переліку професійних кваліфікацій та спеціальностей потребам суспільства та сфери праці, до значного зниження соціальної захищеності випускників вищих навчальних закладів (Проблеми освіти, 2005).

До 1994 р. стандартизація вищої освіти України діяла переважно на підставі нормативно-методичних документів СРСР та УРСР. Але у зв'язку з намаганням реформувати національну стандартизацію вищої освіти в напрямку її зближення із системами вищої фаховоорієнтованої академічної освіти, поряд зі збереженням рівня фахової освіти «спеціаліст», законодавством України були введені два рівні, по суті, академічної освіти: бакалавр та магістр. Це вимагало розробки нового нормативно-правового та нормативно-методичного забезпечення функціонування стандартизації вищої освіти. Але це забезпечення не торкнулося проблем формування змісту освіти та навчання, зокрема і СВО, що, відповідно до «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» (2014), складалися з освітньої кваліфікаційної характеристики, нормативної частини змісту освіти та тестів. При цьому нормативна частина змісту освіти була складовою освітньо-професійної програми підготовки.

На початку 1990-х в Україні спробували створити перше покоління вітчизняних стандартів вищої освіти. Але вони були дуже слабкими.

Стандарти першого покоління розроблялися для програм підготовки бакалавра і спеціаліста в різні періоди часу за допомогою різних підходів, що дуже ускладнювало технологію організації навчального процесу у вищих навчальних закладах (далі ВНЗ). Стандарти першого покоління, згідно з давньою традицією, що панувала в освіті СРСР, жорстко закріплювали вимоги до навчального процесу (а не до його результату) та зумовлювали його «лінійний» характер. Вони мали блочну систему структури з переліком обов'язкових дисциплін:

ЗГСЕ – загальні гуманітарні та соціально-економічні дисципліни;

ЗМПНД – загальні математичні та природничо-наукові дисципліни;

ЗПД – загальнопрофесійні дисципліни;

СД – спеціальні дисципліни.

У кожному блоці передбачалися дисципліни за вибором, що встановлювалися ВНЗ або факультетом, тобто поєднувалися державні та вузівські компоненти. Поряд з вимогами до рівня підготовки випускників у професійній сфері, вони містили також і загальні вимоги до розвитку особистості, що випереджало європейську тенденцію до формування національних кваліфікаційних рамок, яка реалізується сьогодні (Харківська, 2008).

1994 року був розроблений перелік напрямів та спеціальностей вищої освіти (далі Перелік-94), що містив майже шістдесят напрямів підготовки та більш ніж 600 спеціальностей освітньо-кваліфікаційних рівнів спеціаліста і магістра, але вже без нормативно визначених й узгоджених зі сферою праці відповідних професійних кваліфікацій, тобто Державний стандарт вищої освіти. Парадокс Переліку-94 полягав ще в тому, що напрями (бакалаврати) переважно були сформовані за ознакою належності до певних галузей економіки держави, а не за академічною ознакою спільності наукового знання. До того ж для академічного рівня магістра визначалися спеціальності, а не програми вищої освіти, як це має бути. І взагалі на початок розроблення Переліку-94 не

було визначено, розглянуто та затверджено жодного принципу його формування. У результаті Перелік-94 виявився чудово пристосованою для цілей комерціалізації вищої освіти еклектичною сумішшю назв галузей економіки держави та наукових напрямів, назв традиційних, існуючих ще за часів СРСР, спеціальностей та кон'юнктурних назв кафедр, дисертацій, наукових проблем тощо, замість злагодженого, науково обґрунтованого віддзеркалення соціального замовлення та підготовки фахівців з вищою освітою, як це гучно декларувалося (Проблеми освіти, 2005).

До 1997 р. були розроблені та тимчасово введені в дію лише освітньо-професійні програми підготовки (ОПП) молодших спеціалістів та бакалаврів. До речі, ці документи не були розроблені для більше 20 % напрямів та спеціальностей Переліку-94. Зважаючи на те, що Перелік-94 за структурою не відповідав вимогам суспільного поділу праці в країні, виникла необхідність його доопрацювання, що і було зроблено в 1997 р. Перелік створювався на підставі пропозицій ВНЗ, що розглядалися робочою групою Міносвіти під головуванням М. Степка (Харківська, 2008).

Новий Перелік напрямів і спеціальностей формувався з урахуванням принципів суб'єктно-діяльнісного підходу до суспільного поділу праці, за яким напрями та спеціальності визначаються за результатами аналізу структури фахової діяльності за об'єктно-діяльнісною та функціонально-предметною ознаками на підставі чинних нормативно-правових документів, що регламентують діяльність стандартизації вищої освіти. Підготовлений робочою групою проєкт Переліку-97 містив 65 напрямів підготовки, 206 спеціальностей освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста (за функціонально-предметною ознакою) та 176 спеціальностей освітньо-кваліфікаційних рівнів спеціаліста й магістра (за об'єктно-діяльнісною ознакою). Суттєвим недоліком проєкту було те, що, за вказівкою керівництва міністерства, в новому переліку збереглися всі 12 напрямів підготовки старого переліку, що були побудовані за галузевим принципом, а не за принципом спорідненості змісту вищої освіти та фахової підготовки (Проблеми освіти, 2005).

Сучасний етап розвитку системи стандартів вищої освіти почався наприкінці минулого століття. Указом Президента України

«Про Основні напрями реформування вищої освіти в Україні» (2013) Міністерству економіки України, Міністерству праці України, Міністерству освіти України, іншим міністерствам та відомствам, що мали у своєму підпорядкуванні вищі навчальні заклади, пропонувалося вивчити потреби держави у спеціалістах відповідної кваліфікації, проаналізувати характеристики потенціалу вищих навчальних закладів та кадрового забезпечення в регіонах (областях), внести зміни щодо обсягу набору студентів у ВНЗ та структури перепідготовки спеціалістів з вищою освітою, вивільнених із галузей народного господарства, розробити науково обґрунтовану методику визначення потреб держави у спеціалістах з різним рівнем кваліфікації й обсягів державного замовлення та врахуванням реальної ситуації на ринку праці.

У 2000 році було розроблене друге покоління стандартів. До нього було додано сучасні освітньо-кваліфікаційні характеристики. Проте, очевидно, стандарти другого покоління також потрібно міняти відповідно до наданої університетам академічної автономії (Харківська, 2008).

У другому поколінні освітніх стандартів були чітко визначені структурні блоки дисциплін: державний компонент, національно-регіональний (рівня закладу освіти) компонент, дисципліни за вибором студента та факультативні дисципліни. Дисципліни й курси за вибором мають за змістом доповнювати дисципліни, вказані у державному компоненті циклу. У стандарті другого покоління є вже принципово інші установки, орієнтовані на європейські стандарти освіти, що висувають вимоги до навчальних закладів: забезпечити отримання студентами повноцінної та якісної професійної освіти, професійної компетентності, вміння здобувати нові знання, можливість вибору студентами індивідуальної програми освіти. Незважаючи на те, що державні освітні стандарти як першого, так і другого поколінь значно розширили академічну свободу вищих навчальних закладів у формуванні освітніх програм, вони значною мірою не змінили культуру проектування змісту вищої освіти, оскільки, по-перше, зберегли орієнтацію на інформаційно-знаннєву модель вищої професійної освіти, в якій основний акцент робиться на формування переліку дисциплін, їх об'єму та змісту, а не на

вимоги до рівня засвоєння навчального матеріалу, а, по-друге, не подолали відриву від економіки, що розвивається в країні та окремих регіонах, при проектуванні вузівської компоненти, яка забезпечує підготовку спеціаліста під конкретного користувача. Крім того, вони не надто добре «вбудовувалися» в європейську освітню практику і не передбачали студентської мобільності в освітньому процесі, коли студент міг вільно обирати для себе індивідуальну програму навчання та навчатися у двох профільних вищих навчальних закладах і навіть за кордоном без втрат часу, повторної здачі дисциплін у своєму навчальному закладі.

На зламі тисячоліть законодавством України була встановлена система освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів. Були сформульовані принципи побудови системи стандартів вищої освіти (Петренко, 1998) та розроблений проєкт методик створення усіх її компонентів.

Постановою Кабінету Міністрів України була запроваджена нова структура системи стандартів вищої освіти (1998), що у 2002 р. була підтверджена законом України «Про вищу освіту» (2002), прийнятим Верховною Радою України.

Закон «Про вищу освіту» визначав структуру системи стандартів вищої освіти. Крім того, у законі зазначалось: розроблення будь-якої складової системи стандартів вищої освіти, внесення змін до них, а також здійснення контролю за їх дотриманням не можливе без затвердженого Кабінетом Міністрів України «Порядку розроблення системи стандартів вищої освіти та внесення змін до них, а також здійснення контролю за їх дотриманням»; перелік кваліфікацій за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, вимоги до освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти затверджуються Кабінетом Міністрів України за поданням Міністерства освіти і науки України (далі МОН), погодженим із Міністерством праці та соціальної політики України; перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, затверджується Кабінетом Міністрів України за поданням МОН України.

Отже, відповідно до положень Закону України «Про вищу освіту» (Закон України «Про вищу освіту», 2002), розроблення,

експертиза, погодження, затвердження, реєстрація, зберігання, друкування складових системи стандартів можливі тільки на підставі затвердженого Кабінетом Міністрів України «Порядку розроблення системи стандартів вищої освіти». Поки що єдиним нормативно-методичним документом для розроблення складових галузевих стандартів є «Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти» (Петренко, 1998).

На основі розглянутих на нарадах пропозицій щодо визначення нормативного змісту освіти й навчання був складений перелік рекомендованих навчальних дисциплін за гуманітарним та соціально-економічним циклом підготовки для спеціальностей освітньо-кваліфікаційних рівнів молодший спеціаліст і бакалавр. Цей перелік разом зі змістовими частинами освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ) і ОП освітньо-кваліфікаційних рівнів молодшого спеціаліста і бакалавра було введено в дію інструктивним листом МОН України (Наказ МОН «Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою», 1998).

Отже, уже в 2002–2003 рр. виникли усі реальні передумови завершення розроблення системи стандартів вищої освіти.

Але роботи зі стандартизації знов уповільнилися в черговому очікуванні керівних указівок щодо модернізації стандартів вищої освіти вже в контексті приєднання України до Болонського процесу.

У 2007 році у вітчизняній вищій школі розпочався процес впровадження освітніх стандартів нового покоління. Постановою Кабінету Міністрів України «Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра» було визначено прийом абітурієнтів до вищих навчальних закладів здійснювався згідно з новим переліком напрямів підготовки (2006).

Відомо, що ніяких офіційних документів щодо скасування чинної методики розробки складових системи стандартів вищої освіти (Петренко, 2003) немає. Можливо, найпростіший вихід із ситуації, що склалася, – якомога скоріше розпочати на її основі роботу над галузевими стандартами для нових напрямів

підготовки. До того ж, на нашу думку, не можна ігнорувати і таке положення Закону України «Про вищу освіту»: «...Порядок розроблення стандартів вищої освіти та внесення змін до них, а також здійснення контролю за їх дотриманням визначається Кабінетом Міністрів України» (Харківська, 2008).

У 2014 році відбулося оновлення стандартів вищої освіти на основі Закону України «Про вищу освіту», який визначив основні вимоги до стандартів, а також процедури їх розроблення.

Відповідно до закону, а також згідно з Методичними рекомендаціями щодо розроблення стандартів вищої освіти, затвердженими у червні 2016 року, стандарти вищої освіти розробляються науково-методичними комісіями Міністерства освіти і науки України. До роботи комісій залучено понад 1000 науково-педагогічних та наукових працівників, експертів (Панич, 2019).

Процедурно підготовка нових стандартів вищої освіти вперше здійснювалася на демократичних засадах, оскільки групи розробників формувалися не за корпоративним принципом (на базі закладів вищої освіти), а за принципом поєднання представників різних закладів і наукових шкіл. У цьому сенсі науково-методичні комісії та підкомісії можуть розглядатися як зародки професійних спільнот за галузями знань. Їхня інституалізація є дуже важливим процесом, який потенційно може надати поштовх для підвищення якості і стандартів освіти у кожній галузі на національному рівні (Харківська, 2008).

Склалася також оновлена система зовнішньої експертизи та погодження стандартів вищої освіти. Після розробки проєкту стандарту такий проєкт розміщується на офіційному сайті МОН України для громадського обговорення. Під час громадського обговорення різні організації та громадяни мають право вносити свої пропозиції щодо змісту стандартів вищої освіти, які далі розглядаються науково-методичними комісіями. Одним із етапів обговорення є також науково-методична експертиза проєктів стандартів, яку здійснює Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України (Харківська, 2008).

Фахову експертизу проєктів стандартів здійснюють фахівці з профільних наукових, науково-дослідних установ або закладів вищої освіти. Окремо фахова експертиза також здійснюється Фе-

дерацією роботодавців або галузевими об'єднаннями організацій роботодавців. Крім того, згідно з законом, кожен стандарт має також бути погоджений Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти.

Планом пріоритетних дій Уряду на 2018 рік передбачалося підготувати понад 150 стандартів за різними спеціальностями для різних рівнів вищої освіти. Загальна ж кількість стандартів визначається переліком галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, прийнятим у 2015 р. Згідно з цим документом налічується 293 спеціальності, за якими сьогодні готуються здобувачі вищої освіти і, відповідно, мають бути підготовлені стандарти.

Стандарти вищої освіти, розроблені за період з 2016 до 2019 р., є стандартами нового покоління, відповідають вимогам Болонського процесу і базуються на компетентнісному підході. Вони не встановлюють переліків нормативних дисциплін (як це було у попередніх стандартах), що важливо для зміцнення академічної автономії коледжів і технікумів. Завдяки цьому створюються передумови для широкого розмаїття освітніх програм. Очікується, що такі стандарти будуть орієнтувати викладачів та студентів на конкретні результати, залишаючи їм достатньо самостійності у визначенні шляхів їх досягнення (Панич, 2019).

Сьогодні в Україні все ще діють стандарти вищої освіти, розроблені з використанням діяльнісного підходу, але основою розробки стандартів вищої освіти нового покоління є компетентнісний підхід (Салов, 2011), а результати формування системи компетенцій є одним із ключових моментів оцінки якості знань.

Нині виникають значні труднощі в зв'язку із заплутаністю ступенів, інституцій і систем навчання. Отже, необхідно бути об'єктивними і не все брати за еталон. На нашу думку, з часом етап формування і реалізації фахової передвищої освіти на основі створення наукових досліджень, міжнародних зобов'язань, вітчизняного та іноземного досвіду з урахуванням прогнозів, статистичних даних та індикаторів розвитку дозволить задовольнити потреби людини, економіки та суспільства.

При проектуванні стандартів фахової передвищої освіти і розробки системи оцінювання результатів освіти слід врахувати

особливості сучасного технологічного етапу суспільного розвитку. Вітчизняна система стандартизації вищої освіти істотно відстає від потреб ринку праці. Сьогодні ринок праці набагато енергійніше «оновлює» свої вимоги, так як наука і виробництво розвиваються, рухаються вперед. Ринок праці потребує мобільних фахівців з новими професійними компетенціями. Сучасна система вищої освіти, що відрізняється досить високим ступенем консерватизму та залежить від термінів затвердження освітніх стандартів, поки не готова задовольнити актуальні потреби ринку праці в повному обсязі.

Проте можна відзначити, що в українській системі вищої освіти простежується розвиток освітнього стандарту: від «стандарту-мінімуму» і «стандарту-рівня» до «стандарту-сукупності вимог» і далі до «стандарту-компетенцій».

Актуальність розвитку стандартів фахової передвищої освіти обумовлена зміною знаннєвого підходу до їх розробки на діяльнісний і компетентнісний підходи, що також забезпечило заміну результативно-цільової основи фахової передвищої освіти, а разом з нею освітньої парадигми компетентнісної. В оцінюванні результатів вищої освіти позначився перехід від традиційної орієнтації на сформованість знань, умінь і навичок до оцінки соціально-особистісних і системних компетенцій студентів.

Головне, впроваджуючи інновації, – не допустити втрати кращих традицій української освіти, зниження національних стандартів її якості. Сьогодні Україні потрібні документи, які включали би всі вимоги до підготовки фахівців тієї чи іншої спеціальності.

Отже, створення єдиного європейського освітнього простору, гармонізація стандартів фахової передвищої освіти не можливі без розроблення процедури визнання, що прийнятна для усіх європейських країн, – «офіційного підтвердження уповноваженим органом значущості іноземної освітньої кваліфікації з метою доступу її власника до освітньої та/або фахової діяльності» (Харківська, 2008).

У свою чергу, прийняття рішення про визнання має ґрунтуватися на результатах процедури встановлення еквівалентності освітніх стандартів, тобто академічних кваліфікацій, навчальних курсів, дипломів, свідоцтв тощо.

Розроблення прийнятної для всіх країн-учасниць Болонського процесу, процедури встановлення еквівалентності освітніх стандартів, тобто академічних кваліфікацій, навчальних курсів, дипломів, свідоцтв тощо, не можливе без гармонізації вимог системи стандартів вищої освіти України з освітніми стандартами за прийнятими в Європі критеріями, механізмами та методами оцінювання якості фахової підготовки та освіти.

Існує кілька методологій розробки освітніх стандартів, усі вони включають аналіз того, чим займаються люди в певному виді освіти, або те, що від них очікується. У різних країнах широко застосовуються принаймні три основних типи методології. Це аналіз завдань, методика DACUM і функціональний аналіз. Хоча дані методики різняться, великого значення, яка методика використовується, немає, за умови, що аналіз дозволяє отримати потрібну інформацію. Прихильники однієї методики зможуть переконливо викласти переваги одного методу над іншим, оскільки формат і зміст одержаного освітнього стандарту в рамках даного аналізу може також відрізнятися.

Методика аналізу професій DACUM абсолютно відрізняється від аналізу робочого місця (Нортон, 1997). DACUM – скорочення від Developing A Curriculum (розробка навчальної програми), однак він насправді стосується тільки першого рівня всього процесу розробки навчальної програми професійної освіти замість спостереження за роботою, за методикою DACUM проводяться експертні обговорення в групах, поданих робочими. Процес DACUM, у доповнення до специфічних завдань у даній професії, окремо включає виявлення чинників, що сприяють роботі: загальні знання і вміння, поведінка робітників (особистісні і міжособистісні характеристики та навички), а також використовувані інструменти. Ці завдання стають фокусом розробки навчальної програми. DACUM застосовується в багатьох розвинених країнах.

Функціональний аналіз є одним з вищевказаних методологій, що використовуються для розробки професійних стандартів. Як вказує назва, функціональний аналіз фокусується на аналізі функцій або цілі професійної діяльності в певній економічній сфері або галузі. Замість опису діяльності працівників, функ-

ціональний аналіз описує те, що від працівників очікується і що вони повинні виконувати в даній економічній сфері або в своїй роботі. З урахуванням мети такого аналізу, дана методологія може бути застосована до інших рівнів: на рівні окремого сектора, підсектора або підприємства (Боярищева та ін., 2013).

Вся інформація, отримана в ході функціонального аналізу, розташовується в спеціальних формах, які називаються *Функціональними картами і Картами компетенцій*.

Функціональний аналіз проводиться на основі консультацій із зацікавленими сторонами. Аналіз зазвичай проводиться в ході семінарів, у яких беруть участь фахівці, їх керівники та представники вищого керівництва, з використанням різних методів (групове обговорення, опитування і ін.), щоб отримати інформацію про функції на рівні сектора / підсектори / підприємства і пізніше, щоб підтвердити їх точність. Функціональний аналіз може починатися на рівні вище окремих професій або робочих місць, або навіть з самого робочого місця, якщо основною метою є отримання інформації про конкретну професію.

Пропоновані методичні підходи повинні містити деякі напрями та рекомендації в плані виявлення загальних (універсальних) та професійних компетенцій і результатів освіти для розробки стандартів фахової передвищої освіти (СФПО). Тому було враховано конструктивний досвід створення стандартів професійно-технічної та вищої освіти, інноваційні підходи до складання проєктів освітніх стандартів (ОС) в компетентнісному форматі.

Плідні ідеї на тему обґрунтування принципів проєктування стандартів фахової передвищої освіти були свого часу висловлені А. Каленським, Л. Котоловець, П. Лузаном, Н. Ничкало, Л. Пуховською, В. Радкевич, словом, СФПО мають «вирости» на результатах великої творчої проєктної діяльності. Уважне ознайомлення з усіма ідеями, підходами і проєктами дозволять з оптимізмом оцінювати перспективу появи у вітчизняній вищій школі стандартів фахової передвищої освіти на компетентнісній основі.

Поняття стандарту освіти залишається одним з ключових у новій системі, але, оскільки воно продовжує розвиватися і реформуватися, необхідно його додаткове наукове осмислення на концептуальному рівні.

Час не стоїть на місці, реальність стрімко змінюється, суспільство інформатизується, Україна все більше інтегрується в світовий простір. Тому стандарти вищої освіти мають відповідати вимогам часу, тобто в них мають бути закладені найновіші досягнення науки, технологій, педагогічної думки, новий освітній зміст.

Останнім часом до освітніх стандартів висуваються такі три вимоги: збереження і примноження національних освітніх традицій; підпорядкування сучасним суспільним, економічним, політичним законам у контексті розвитку світових освітніх систем; інноваційність. Поняття стандартів освіти перебуває у тісному зв'язку з такими категоріями, як «якість освіти», «ефективність професійної діяльності», «моніторинг якості освіти», що підкреслює стратегічне завдання удосконалення системи контролю й оцінки якості освіти та наголошує на необхідності порівняння досягнутого рівня освіти з певним еталоном, роль якого й відведена стандарту освіти (Кісіль, 2007).

Потреби сучасного суспільства в поліпшенні якості вищої освіти, підвищенні конкурентоспроможності випускників вищих навчальних закладів на європейському ринку праці спонукали реформувати національну систему освіти. Тому перехід до нового покоління стандартів вищої освіти, на основі компетентнісного підходу, є необхідним етапом на шляху реформування системи освіти в Україні.

Закон України «Про освіту» визначає невід'ємним складником освіти фахову передвищу освіту, яка відповідає п'ятому рівню Національної рамки кваліфікацій (Закон України «Про освіту», 2017).

Головною метою створення національної системи стандартів фахової передвищої освіти має бути реалізація можливостей формування у випускника коледжів і технікумів соціально та професійно важливих знань, умінь, навичок і компетенцій, має сьогодні вирішувати вимоги національного ринку праці та Європейського співтовариства.

В ході роботи над методами розроблення стандартів фахової передвищої освіти на компетентнісній основі були за можливості враховані, класифікації компетенцій, необхідність використання позитивного потенціалу стандартів професійної освіти (СПО),

пристосування компетентнісних моделей на Європейську систему кваліфікацій (EQF).

Європейська система кваліфікацій (ЄСК) є рамковою конструкцією, описує узагальнену структуру кваліфікацій освіти всіх рівнів, яку можна порівняти з національними системами кваліфікацій освіти. Кваліфікаційні рівні встановлюються і описуються за допомогою опису результатів навчання, які, в свою чергу, визначаються на основі знань, умінь, широких компетенцій, що включають у себе особистісні та професійні результати.

Розробка ЄСК здійснюється в рамках Копенгагенського процесу на основі широкомасштабних досліджень та узагальнення практики і напрацювань різних країн Європейського Союзу.

Розробка ЄСК викликана необхідністю реалізації стратегії навчання впродовж усього життя, при технологічних, економічних і демографічних змінах, а також необхідністю усунення бар'єрів, що існують між країнами та інститутами, які перешкоджають ефективному використанню знань і компетенцій громадян через відсутність прозорості кваліфікацій.

ЄСК розуміє навчання як процес поступового освоєння складних і абстрактних областей за принципом наростаючої складності (концепції, поняття, категорії і моделі поведінки), а також умінь і широких компетенцій.

Компетенція являє собою інтегроване поняття і висловлює здатність людини самостійно застосовувати в певному контексті різні елементи знань, умінь і кваліфікацій. Особливу важливість має рівень самостійності, оскільки саме він дозволяє розмежовувати різні рівні компетенції. Освоєння певного рівня розглядається як здатність використовувати і поєднувати знання, вміння і широкі компетенції в залежності від мінливих вимог конкретної ситуації або проблеми.

Кваліфікації присвоюються відповідним органом, який визначає відповідність отриманого навчання встановленому стандарту знань, умінь і широких компетенцій. Встановлення відповідності результатів навчання стандарту відбувається за допомогою оцінки або успішного завершення програми навчання. Кваліфікація означає офіційне визнання цінності освоєних компетенцій для ринку праці та подальшої освіти і навчання. Кваліфікація дає пра-

во на здійснення трудової діяльності (The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF), 2008).

Кваліфікаційні, професійні, освітні та оцінні стандарти, що базуються на компетентностях та визначають зміст кваліфікацій – є основними інструментами для розроблення стандартів фахової передвищої освіти, які повинні мати сукупність вимог до змісту, результатів та якості освітньої діяльності закладів фахової передвищої освіти в межах певної спеціальності. Тому аналіз наступних стандартів дозволить запропонувати та впровадити методичні підходи до розроблення стандартів фахової передвищої освіти на компетентнісній основі.

Як вважає відомий науковець Л. Пуховська (2014), *кваліфікаційні стандарти* – це норми і вимоги, застосовувані до таких аспектів кваліфікацій: професійні стандарти визначають «основні професії», описуючи фахові завдання й операції, а також компетенції, типові для даної професії. Професійні стандарти відповідають на запитання: «Що учень повинен уміти виконувати на робочому місці?»; освітні стандарти визначають очікувані результати навчального процесу, програму навчання у сенсі змісту, навчальних завдань і планів, а також методів та умов навчання, незалежно від того, здійснюється воно на робочому місці або в навчальному закладі. Освітні стандарти відповідають на запитання: «Чого учень повинен навчитися, щоб стати фахівцем?»; оцінні стандарти визначають суб'єкт оцінки, критерії успішності, методи оцінювання, стандарти, а також склад комісії, яка присуджує відповідну кваліфікацію. Оцінні стандарти відповідають на запитання: «Як пересвідчитися, що учень отримав відповідні знання й уміння та здатний працювати на робочому місці?».

Європейський простір вищої освіти (ЄПВО, англ. European Higher Education Area, EHEA) – єдиний європейський освітній простір усіх країн, що беруть участь у Болонському процесі, в галузі вищої освіти, трактує кваліфікаційний стандарт, як:

– базові та ключові вхідні показники і параметри, виписані відповідно до вимог професійних стандартів, у тому числі щодо здатностей (компетенцій), таким чином, щоб було можливим визначити, як особа повинна навчатися для того, щоб відповідати означеним вище вимогам;

– стандарт, який визначає зміст та структуру певної кваліфікації, включаючи всю інформацію, необхідну для визначення кваліфікації певного рівня, її обсягу, характеристики, описи (дескриптори), а також інформацію, необхідну для гарантування її якості (The European Higher Education Area, 2005).

У міжнародній практиці поняття кваліфікаційних стандартів (qualification standards) включає поняття професійного (occupational) і освітнього (educational) стандарту, а також відповідних їм оціночних засобів і процедур (assessment standards) та являють собою певну цілісність (Creation qualifications framework Terminology, 2008).

Оцінні стандарти визначають об'єкт оцінки, критерії успішності, методи оцінювання, стандарти, а також склад комісії, яка надає відповідну кваліфікацію. Майже в усіх європейських країнах кваліфікації базуються на стандартах, у яких взято до уваги ці три аспекти, але не всі країни роблять виразний поділ на професійні, освітні та оцінні стандарти; в національних стандартах і використовують різні концепції й термінологію, які тлумачаться по-різному (Пуховська та ін., 2014).

Дослідниця С. Леу (2018b), на прикладі Великої Британії, зробила висновки, що традиційним інструментом оцінювання професійного рівня є Національна професійна кваліфікація (НПК). НПК вважається першою спробою (1987) ввести в основу професійної кваліфікації ідею компетентності, а не результату навчання. Ідея компетентності привернула увагу до умов праці та працевлаштування як мети навчання.

Аналіз НПК показує, що від початку вона була задумана як така, що може бути використана для акредитації та сертифікації, тобто визначення й оцінювання опанованих умінь у рамках програм набуття професійного досвіду (стажування, практика, учнівство тощо).

По суті НПК – це керівництво оцінювання, а тому вона не пов'язана з жодною навчальною програмою жодного навчального закладу. НПК цікавить лише результат та шлях його досягнення, тобто функціональний аналіз, який і став основною технікою та інструментом створення НПК.

Вивчення процедури проведення оцінювання дозволило виявити, що для отримання НПК кандидат повинен довести спро-

можність виконувати роботу відповідно до заданих стандартів відповідного бізнес-сектора: бізнес та адміністрування, продажі, маркетинг та збут/розповсюдження товарів, здоров'я та соціальна служба, їжа, послуги обслуговування заходів та дозвілля, будівництво та власність, дрібне та промислове виробництво й інженерія тощо. Оцінювання відбувається на основі виконання практичних завдань та так званого «портфелю фактичних даних» учня, це коли кваліфікований оцінювач ретельно вивчає фактичні дані учня (особи яку оцінюють). Під час проведення оцінювання рівня кваліфікації оцінювач може і повинен ставити різні питання щодо виконуваних завдань та обов'язків на робочому місці, проводити тестування знань, перевіряти розуміння та безпосередньо виконання завдання тощо, тобто користуватись усіма відповідними прийомами для отримання достовірного результату. Якщо знання й уміння особи, яку оцінюють, відповідають вимогам заданого стандарту, оцінювач затверджує/візує відповідну НПК. Іноді повноцінне отримання НПК вимагає подальшого навчання на наступному рівні.

Вивчення інструкцій з проведення підсумкового оцінювання дало змогу встановити, що для коректного визначення рівня професійної компетентності учня ППО повинен обов'язково містити як мінімум два різні за суттю та призначенням методи із широкого спектра форм *та інструментів оцінювання (спостереження, практична демонстрація, тестування, проєкт, презентація, обговорення)* (Леу, 2018b).

Професійні стандарти повинні використовувати однакові методи та підходи до ранжування для усіх цих можливих варіантів; оцінюванню не підлягають не визначені в професійному стандарті знання, уміння та принципи професійної поведінки.

Тому важливо, щоб професійні стандарти містили чіткі *характеристики результату оцінювання* професійного рівня учня – для адекватного й коректного його визначення оцінювачем.

Запропонована С. Леу структурно-функціональна модель стандартизації професійного навчання в ринкових умовах *представляє структурно-функціональні взаємозв'язки між усіма зацікавленими сторонами* – держава, світ праці, світ освіти (професійної), і людина – *ступінь їх впливу та використання усіх*

компонентів і процесів забезпечення якості професійної освіти за допомогою стандартизації на основі комплексного «трикутника» професійної освіти – професійний стандарт (ПС), освітній стандарт (ОС) і стандарт оцінювання (СО).

За прикладом Великої Британії усі стандарти є власністю держави, що гарантує їх вільне використання, та частково власністю світу праці (мапа професій, як правило, належить окремому роботодавцю чи групі розробників), що гарантує своєчасне й коректне оновлення стандарту чи припинення його «життєдіяльності». Варто наголосити не лише на важливості комплексності розроблення «трикутника» стандартів, а й на визначенні усіх вимог до умов та суб'єктів підсумкового оцінювання ще на початковій стадії розроблення стандарту ПОН. Вони, як правило, закладаються у *стандарт оцінювання* (Леу, 2018b).

З'ясування взаємозв'язку професійних, освітніх стандартів і відповідних їм систем оцінювання результатів освіти (навчання) і кваліфікацій забезпечує більш ефективну взаємодію роботодавців, суспільства і системи професійної освіти в сучасних умовах.

Професійні стандарти (ПС) – затверджені в усталеному порядку вимоги до знань, умінь та навиків випускників професійно-технічних навчальних закладів, які визначаються роботодавцями та слугують основою для формування кваліфікацій. ПС співвідносяться з рівнями національної та галузевих рамок кваліфікацій і згруповані за галузевими ознаками.

У цьому визначенні немає слова «компетентність», а професійний стандарт трактується лише як інструмент для визначення змісту первинної професійної освіти, ігноруючи роль професійного стандарту у сферах тривалої професійної освіти, управління та розвитку людських ресурсів на підприємствах. Друга цікава риса цього визначення полягає в наступному: вказано, що лише роботодавці визначають стандарти, ігноруючи представлення інтересів студентів, працівників, професіоналів і громадянського суспільства в цьому процесі. Це визначення також передбачає галузеву логіку розробки та впровадження кваліфікацій (Оцінювання освітніх стандартів професійної освіти, що базуються на компетентнісному підході, в Україні, 2017).

Професійний стандарт забезпечує зв'язок між ринком праці і сферою освіти і забезпечує відповідність програм навчання попиту на навички, знання і вміння на ринку праці. Такий зв'язок і весь цикл взаємодії показаний на рис.2:

Стандарт професійної (професійно-технічної) освіти – це сукупність державних вимог до змісту професійної (професійно-технічної) освіти, рівня кваліфікації випускника закладу професійної (професійно-технічної) освіти та освітнього рівня вступників (Закон України «Про професійно-технічну освіту», 2019).

Представлене визначення стандарту професійно-технічної освіти також не містить термін «компетентність», підкреслює державний характер освітнього стандарту та дуальність його об'єкта – професійна кваліфікація та освіта (Оцінювання освітніх стандартів професійної освіти, що базуються на компетентнісному підході, в Україні, 2017).

Методика розробки стандартів фахової передвищої освіти (СФПО) на основі компетентнісного підходу спрямована на допомогу фахівцям у створенні освітніх стандартів підготовки кваліфікованих робітників за компетентнісним підходом відповідно до вимог законодавства.

Актуальність модернізації СФПО обумовлена умовами динамічних ринкових відносин, коли актуалізується потреба в якісному трудовому потенціалі, здатному успішно конкурувати

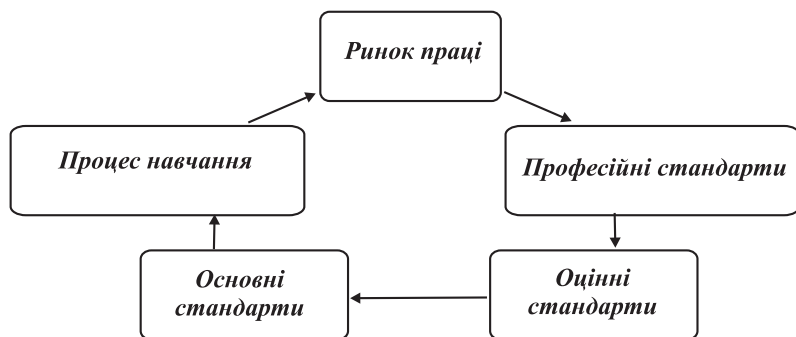


Рис. 2. Зв'язок між ринком праці і сферою освіти

на ринку праці та задовольняти сучасні вимоги роботодавців. Це, в свою чергу, потребує модернізації системи професійно-технічної освіти, перегляду структури й змісту Стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій, оновлення нормативно-правової бази.

Розроблення нових СФПО на основі компетентнісного підходу базується на Конституції України (2019), Законах України «Про освіту» (2017), «Про професійно-технічну освіту» (2019), «Про професійний розвиток працівників» (2018), «Про зайнятість населення» (2019), «Про організації роботодавців, їх об'єднання, права і гарантії їх діяльності» (2016), Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011), Розпорядженні Кабінету Міністрів України «Про затвердження Плану заходів із впровадження Національної рамки кваліфікацій на 2016-2020 роки» (2016), Розпорядженні Кабінету Міністрів України «Про затвердження середньострокового плану пріоритетних дій Уряду до 2020 року (2017), вимогах кваліфікаційних характеристик професій та інших нормативно-правових документів і є обов'язковим для виконання всіма професійно-технічними навчальними закладами, підприємствами, установами та організаціями, що здійснюють (або забезпечують) підготовку (підвищення кваліфікації) кваліфікованих робітників, незалежно від їх підпорядкування та форми власності.

Метою розроблення стандартів фахової передвищої освіти на основі компетентнісного підходу є:

- реалізація єдиної державної політики у сфері професійно-технічної освіти;
- забезпечення у всіх регіонах і в різних галузях економіки еквівалентності професійно-технічної освіти й визнання кваліфікацій та документів про професійно-технічну освіту;
- формування єдиного освітнього простору в Україні;
- усунення відмінностей у змісті підготовки конкурентоспроможних на ринку праці кваліфікованих робітників/молодших спеціалістів та в термінології, що використовується у професійно-технічній освіті;
- забезпечення належної підготовки кваліфікованих робітників/молодших спеціалістів усіх кваліфікаційних рівнів,

формування активної життєвої позиції особистості, здатної орієнтуватися в сучасних соціально-економічних змінах;

- створення нормативної бази для функціонування Національної системи кваліфікацій та Національної рамки кваліфікацій;

- упровадження у навчально-виробничий процес закладів професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗП(ПТ)О) навчальних планів і програм на основі компетентнісного підходу.

Об'єктами СФПО виступають результати навчання здобувачів професійно-технічної освіти, система формування компетентностей та вимоги щодо навчальних результатів.

Основними принципами розроблення СФПО на основі компетентнісного підходу виступають:

- системність, що забезпечує формування змісту професійної освіти з конкретної професії як системи взаємопов'язаних структурних компонентів ДСПТО;

- гнучкість, що дозволяє адаптувати зміст компетентностей відповідно до вимог ринку праці, запитів роботодавців, потреб особистості;

- прозорість, згідно з якою забезпечується чіткий і зрозумілий опис кінцевих результатів навчання, вимог, понять, термінів;

- безперервність, згідно з якою забезпечується наступність в оволодінні новими знаннями, уміннями, компетентностями впродовж професійної діяльності;

- індивідуалізація, що передбачає організацію навчального процесу з урахуванням особистісних (індивідуальних) потреб;

- орієнтація на кінцевий результат, що визначає відповідність кінцевих навчальних результатів запланованим.

Методика розробки стандартів професійно-технічної освіти також має на увазі визначення наступних основних термінів і понять (стандарт професійно-технічної освіти з конкретної професії, професія, професійний стандарт, кваліфікація, Національна рамка кваліфікацій, кваліфікаційний рівень, загальнопрофесійні компетентності, професійні компетентності, ключові компетентності, результати навчання).

Стандарти фахової передвищої освіти розроблені, затверджені та оприлюднені на своєму офіційному веб-сайті центральним

органом виконавчої влади у сфері освіти і науки (крім стандартів спеціалізованої фахової передвищої освіти) з урахуванням пропозицій галузевих державних органів і галузевих об'єднань організацій роботодавців, повинні мати наступну структуру: титульну сторінку; сторінку погоджень; інформацію про робочу групу з розроблення СФПО; загальні вимоги щодо реалізації СФПО; загальнопрофесійний навчальний блок; перелік навчальних модулів та професійних компетентностей; перелік ключових компетентностей; умовні позначення, що використовуються у СФПО; сфера професійної діяльності випускника; специфічні вимоги до робітника з конкретної професії; вимоги до кожної кваліфікації (Державний стандарт професійно-технічної освіти, 2017).

Загальні вимоги щодо реалізації СФПО включають первинну професійну підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації. Підготовка за кожною кваліфікацією ґрунтується на компетентнісному підході та структурується за модульним принципом. Навчальний модуль – логічно завершена складова СФПО, що формується на основі кваліфікаційної характеристики (далі – КХ) та/або за наявності професійного стандарту, потреб роботодавців визначеної галузі та сучасних технологій.

У структуру навчального модуля має бути включено перелік компетентностей та їх зміст. Засвоєння навчального модуля може підтверджуватися відповідним документом (сертифікат/ посвідчення/ свідоцтво), що видається навчальним закладом.

У стандарті фахової передвищої освіти потрібно визначати три групи компетентностей: загальнопрофесійні, ключові та професійні. Компетентність/компетентності – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, уміння, морально-етичні цінності та інші особистісні якості. Загальнопрофесійні компетентності – знання та уміння, що є загальними (спільними) для певної професії. Якщо навчання здійснюється неперервно на декілька кваліфікацій, то загальнопрофесійні компетентності набуваються один раз – перед оволодінням навчальним матеріалом початкової кваліфікації. Ключові компетентності – загальні здібності й уміння (психологічні, когнітивні, соціально-особистісні, інформаційні, комунікативні), що дають змогу особі розуміти ситуацію, до-

сягати успіху в особистісному і професійному житті, набувати соціальної самостійності та забезпечують ефективну професійну й міжособистісну взаємодію (набуваються впродовж всього терміну навчання поза робочим навчальним планом).

Професійні компетентності – знання та уміння особи, які дають їй змогу виконувати трудові функції, швидко адаптовуватися до змін у професійній діяльності та є складовими відповідної кваліфікації.

У закладах професійної (професійно-технічної) освіти тривалість первинної професійної підготовки встановлюється відповідно до кваліфікації, яку набуває учень (слухач), що визначається робочим навчальним планом. При організації підвищення кваліфікації, перепідготовки або професійної підготовки на виробництві строк професійного навчання визначається за результатами вхідного контролю. Вхідний контроль знань, умінь та навичок здійснюється професійно-технічним навчальним закладом відповідно до законодавства. Навчальний час учня (слухача) визначається обліковими одиницями часу, передбаченого для виконання навчальних програм професійно-технічної освіти. Навчальний (робочий) час учня (слухача) в період проходження виробничої практики встановлюється залежно від режиму роботи підприємства, установи, організації згідно з законодавством. Професійно-практична підготовка здійснюється в навчальних майстернях, лабораторіях, на навчальних полігонах, навчально-виробничих ділянках та безпосередньо на робочих місцях підприємств. Вимоги до кожної кваліфікації включають: кваліфікаційну характеристику; вимоги до освітнього, освітньо-кваліфікаційного рівня, кваліфікації осіб; типову навчальну програму; типовий навчальний план; перелік основних засобів навчання.

Типова програма підготовки кваліфікованих робітників для кожної кваліфікації визначає перелік навчальних модулів, перелік та зміст професійних компетентностей. Типовий навчальний план підготовки кваліфікованих робітників для кожної кваліфікації включає розподіл навчального навантаження між загальнопрофесійною, професійно-теоретичною та професійно-практичною підготовкою; консультації; кваліфікаційну

атестацію. У типовому навчальному плані визначено загальну кількість годин для оволодіння кваліфікацією та розподіл годин між навчальними модулями. Робочі навчальні плани та програми для підготовки кваліфікованих робітників розробляються професійно-технічними навчальними закладами за погодженням з роботодавцями та органами управління освітою на основі типових навчальних планів та типових навчальних програм. Робочі навчальні плани підготовки кваліфікованих робітників визначають графік навчального процесу, навчальні предмети, їх погодинний розподіл та співвідношення між загальнопрофесійною, професійно-теоретичною та професійно-практичною підготовкою. Робочі навчальні програми для підготовки кваліфікованих робітників визначають зміст навчальних предметів відповідно до компетентностей та тематичний погодинний розподіл відповідно до робочих навчальних планів. За результатами здобуття кожної кваліфікації проводиться державна або проміжна (поетапна) кваліфікаційна атестація, що передбачає оцінювання набутих компетентностей і визначається параметрами: «знає – не знає»; «уміє – не вміє». Поточне оцінювання проводиться відповідно до чинної нормативно-правової бази.

Заклади професійної (професійно-технічної) освіти, органи управління освітою, засновники організовують та здійснюють поточний, тематичний, проміжний і вихідний контроль знань, умінь та навичок учнів (слухачів), їх кваліфікаційну атестацію. Критерії кваліфікаційної атестації випускників розробляються навчальним закладом разом з роботодавцями і базуються на компетентнісному підході відповідно до вимог кваліфікаційної характеристики, потреб роботодавців відповідної галузі, сучасних технологій та новітніх матеріалів і погоджуються з регіональними органами освіти.

Порядок розроблення стандартів фахової передвищої освіти пропонується здійснювати за наступними етапами:

- вивчення пропозицій щодо розроблення СФПО з конкретних професій;
- моніторинг розроблених професійних стандартів;
- визначення переліку професій для розроблення СФПО;
- формування складу робочих груп та їх затвердження;

- організація та координування діяльності робочих груп;
- розроблення проєктів СФПО;
- проведення експертної оцінки проєктів СФПО;
- громадське обговорення та доопрацювання проєктів СФПО;
- погодження та затвердження СФПО.

Методика розробки СФПО на основі компетентнісного підходу планує відображення результатів навчання, що описуються у термінах професійних і ключових компетентностей та оцінюються з урахуванням вимог галузевих стандартів якості.

Впроваджені в Україні СФПО мають бути засновані переважно на кваліфікаційній моделі фахівця, яка достатньо жорстко прив'язана до об'єкта і предмета праці. Водночас сучасна європейська професійна освіта характеризується посиленням особистісно-орієнтованого змісту навчання, переходом від кваліфікаційної моделі до компетентнісної. Саме компетентнісний підхід, як свідчить світова практика, розглядається у якості діалектичної альтернативи традиційному підходу в професійній освіті, орієнтованому на нормовані структуру та зміст навчальної програми (Короткова, 2011).

Схвалені сектором вищої освіти Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України та затверджені Наказом Міністерства освіти і науки України від 2017 р. методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти ґрунтуються на відповідних положеннях Закону України «Про вищу освіту» (2017) та створюють базис модернізації вищої професійної освіти на шляху інтеграції в європейський освітній простір.

Стандарт вищої освіти (СВО) – це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності.

Стандарти вищої освіти розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій (НРК).

Стандарти вищої освіти використовуються для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти (наукових установ) під час інституційної акредитації та акредитації освітніх програм (ОП).

Заклад вищої освіти або наукова установа на підставі освітньої програми (ОП) за кожною спеціальністю розробляє навчальний план. На основі навчального плану у визначеному закладом вищої освіти порядку розробляються та затверджуються індивідуальні навчальні плани студентів, що мають містити, у тому числі, обрані здобувачами вищої освіти навчальні дисципліни. Заклад вищої освіти або наукова установа у межах ліцензованої спеціальності може запроваджувати спеціалізації. Стандарти вищої освіти за кожною спеціальністю розробляє центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки з урахуванням пропозицій галузевих державних органів, до сфери управління яких належать заклади вищої освіти, і галузевих об'єднань організацій роботодавців та затверджує їх за погодженням із Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти. Нові стандарти вищої освіти є наступним поколінням стандартів і замінюють собою Галузеві стандарти вищої освіти (ГСВО), які розроблялись у 2002–2014 роках відповідно до законодавства. Стандарти базуються на компетентісному підході і поділяють філософію визначення вимог до фахівця, закладену в основу Болонського процесу та в міжнародний Проєкт Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING).

Стандарт фахової передвищої освіти – сукупність вимог до освітньо-професійних програм фахової передвищої освіти, які є спільними для всіх освітньо-професійних програм у межах певної спеціальності (Закон України «Про фахову передвищу освіту», 2019).

У законі якість фахової передвищої освіти визначається як «відповідність умов освітньої діяльності та результатів навчання вимогам законодавства та стандартам фахової передвищої освіти, професійним та/або міжнародним стандартам (за наявності), а також потребам зацікавлених сторін і суспільства, яка забезпечується шляхом здійснення процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості».

З одного боку, таке багатогранне поняття зіставляється зі складниками внутрішньої системи забезпечення якості фахової

передвищої освіти (які, своєю чергою, відповідають Європейським стандартам і рекомендаціям із забезпечення якості вищої освіти), а з іншого – дозволяє будувати широкий спектр критеріальних рамок для проведення акредитації освітніх програм з урахуванням специфіки практико-орієнтованої освіти.

Тому організація розроблення стандартів фахової передвищої освіти має на увазі їх подальшу гармонізацію зі стандартами вищої освіти, кваліфікаційними і професійними стандартами та відповідно участь у координації державної політики стосовно модернізації змісту освіти.

Запропоновані методичні підходи до розроблення стандартів фахової передвищої освіти на компетентнісній основі мають забезпечити відповідність системи професійно-технічного навчання вимогам ринку і підготовки трудових ресурсів, здатних просунути економіку України і забезпечити можливість для гідної і безпечної зайнятості та самозайнятості випускників професійно-технічного навчання.

Основною функцією стандартів фахової передвищої освіти в Україні має стати підтримка орієнтованості на вимоги ринку праці, їх використання в рамках формальної оцінки та сертифікації компетенцій, стандартів фахової передвищої освіти: розроблені з використанням процедур та принципів, викладених у цих рекомендаціях, вони можуть допомогти роботодавцям, а також співробітникам у сфері управління персоналом та політики в галузі розвитку персоналу, а також для цілей професійного і кар'єрного зростання.

Структура Стандарту фахової передвищої освіти може мати наступний вигляд:

Титульний аркуш. На титульному аркуші СФПО вказуються назва рівня та ступеня вищої освіти, що присуджують; шифр та назва галузі знань, код і найменування спеціальності, назва кваліфікації, затвердження Міністром освіти і науки України та погодження головою Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, вихідні дані.

І. Преамбула:

– зазначається назва СФПО, назва, дата та номер наказу, яким стандарт затверджено та введено в дію;

– вказуються прізвища, імена, по батькові, наукові ступені та вчені звання розробників Стандарту, посади і назви організацій, де вони працюють;

– наводяться дані про розгляд та схвалення Стандарту науково-методичними комісіями (НМК),

– зазначається інформація про врахування пропозицій галузевих державних органів, до сфери управління яких належать заклади вищої освіти, та галузевих об'єднань організацій роботодавців;

– зазначається дата та номер рішення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, яким погоджено СФПО.

II. Загальна характеристика.

Рівень фахової передвищої освіти. Рівень фахової передвищої освіти відповідає п'ятому кваліфікаційному рівню Міжнародної стандартної кваліфікації освіти (МСКО), що відповідає шостому рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою загальнокультурної та професійно орієнтованої підготовки, спеціальних умінь і знань, а також певного досвіду їх практичного застосування з метою виконання типових завдань, що передбачені для первинних посад у відповідній галузі професійної діяльності (Закон України «Про фахову передвищу освіту», 2019).

Ступінь фахової передвищої освіти. Ступінь фахової передвищої освіти визначається згідно зі статтею 7 Закону України «Про фахову передвищу освіту».

Назва галузі знань. Підготовка фахових молодших бакалаврів здійснюється за освітньо-професійними програмами відповідно до галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців з вищою освітою. Зазначаються шифр та назва галузі знань згідно з Переліком галузей знань і спеціальностей.

Назва спеціальності та спеціалізації (спеціалізація – складова спеціальності, що визначається закладом фахової передвищої освіти та передбачає профільну спеціалізовану освітньо-професійну програму підготовки здобувачів фахової передвищої освіти). Зазначаються код та найменування спеціальності згідно з Переліком галузей знань і спеціальностей (Про затвердження Умов прийому на навчання для здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста в 2019 році, 2018).

Обмеження щодо форм навчання (не обов'язково).

Освітня кваліфікація. Освітня кваліфікація визначається згідно зі статтею 7 Закону України «Про вищу освіту» (2019) і складається з інформації про здобутий особою ступінь вищої освіти, спеціальність та спеціалізацію (за наявністю). Право запроваджувати спеціалізації у межах спеціальності належить закладу вищої освіти, тому визначення переліків спеціалізацій у тексті стандарту не допускається, крім випадків, визначених законодавством.

Професійна кваліфікація (для спеціальностей, у межах яких передбачено створення освітніх програм з підготовки фахівців для регульованих професій). Як правило, у Стандарті вищої освіти професійна кваліфікація не зазначається. Її потрібно вказувати лише у випадках, коли відповідними регуляторними актами (правилами) уповноважених центральних органів виконавчої влади та/або згідно із зобов'язаннями України за міжнародними угодами встановлена обов'язковість присвоєння освітньої кваліфікації для здобуття певної професійної кваліфікації. У всіх інших випадках стандарт вищої освіти не є підставою для присвоєння професійної кваліфікації і не надає відповідних прав закладу вищої освіти.

Кваліфікація в дипломі. Формулювання кваліфікації у дипломі має відповідати пункту 3 статті 7 Закону України «Про вищу освіту» (2019) та наказу МОН України від 12.05.2015 № 525 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 22.06.2016 р. № 701) «Про затвердження форм документів про вищу освіту (наукові ступені) державного зразка та додатків до них, зразка академічної довідки».

Опис предметної сфери. Згідно з п. 15 МСКО-Г 2013. Обсяг опису предметної сфери не повинен перевищувати 150 слів.

Академічні та професійні права випускників. Описуються можливості, вимоги та/або рекомендації щодо продовження освіти.

Працевлаштування випускників (для спеціальностей, у межах яких передбачено створення освітніх програм з підготовки фахівців для регульованих професій). Зазначаються професії, професійні назви робіт (згідно з чинною редакцією Національного класифікатора України: Класифікатор професій (ДК 003:2010) та

International Standard Classification of Occupations 2008 (ISCO-08)), на фахову підготовку з яких можуть бути спрямовані освітні програми за спеціальністю.

III. Обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня фахової передвищої освіти (Фаховий молодший бакалавр – це освітньо-професійний ступінь, що здобувається на рівні фахової передвищої освіти і присуджується закладом освіти у результаті успішного виконання здобувачем фахової передвищої освіти освітньо-професійної програми). Визначається (однозначно) обсяг освітньої програми у кредитах ЄКТС.

IV. Перелік компетентностей випускника.

Інтегральна компетентність. За основу береться опис відповідного кваліфікаційного рівня Національної рамки кваліфікацій (НРК) згідно із Законом України «Про освіту».

Загальні компетентності. Перелік загальних компетентностей корелюється з описом відповідного кваліфікаційного рівня НРК. Перелік загальних компетентностей має містити 5–15 компетентностей з урахуванням рівня освіти. Стандарт має передбачати встановлення додаткових обов'язкових компетентностей відповідно до вимог професійних стандартів для освітніх програм, що передбачають надання відповідної професійної кваліфікації та/або спрямовані на підготовку фахівців для регульованих професій.

Спеціальні (фахові, предметні) компетентності. Перелік рекомендованих спеціальних (фахових, предметних) компетентностей корелює з описом відповідного кваліфікаційного рівня НРК. Орієнтовна кількість спеціальних компетентностей, як правило, не перевищує 10–20 компетентностей з урахуванням рівня освіти. Рекомендованим є вибір спеціальних (фахових, предметних) компетентностей з переліків проекту TUNING (які, проте, не є вичерпними). Стандарт має передбачати встановлення додаткових обов'язкових компетентностей відповідно до вимог професійних стандартів для освітніх програм, що передбачають надання відповідної професійної кваліфікації та/або спрямовані на підготовку фахівців для регульованих професій.

З метою забезпечення кореляції визначених компетентностей, зазначених у Стандарті, з класифікацією компетентностей НРК

у процесі розроблення Стандарту використовується матриця відповідності визначених Стандартом компетентностей та дескрипторів НРК.

V. Нормативний зміст підготовки здобувачів фахової передвищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання.

Визначені Стандартом кінцеві, підсумкові та інтегративні результати навчання, що визначають нормативний зміст підготовки. Загальна кількість становить 15–25 результатів навчання, які корелюються з визначеним вище переліком загальних і спеціальних (фахових, предметних) компетентностей.

VI. Форми атестації здобувачів фахової передвищої освіти.

Форми атестації здобувачів фахової передвищої освіти. Визначаються нормативні форми атестації здобувачів фахової передвищої освіти за конкретною спеціальністю.

Вимоги до кваліфікаційної роботи (за наявності).

При визначенні вимог стандарту щодо атестації здобувачів фахової передвищої освіти не варто запроваджувати вимоги, що обмежують академічну автономію закладів фахової передвищої освіти (далі ЗФПО) та наукових установ (посилання на навчальні дисципліни, деталізація процедури тощо), зокрема вимоги до кваліфікаційної роботи не можуть визначати перелік та зміст регуляторних документів закладів фахової передвищої освіти (коледжі і технікуми), терміни подання та оприлюднення тощо.

VII. Вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості фахової передвищої освіти. У ЗФПО повинна функціонувати система забезпечення закладом фахової передвищої освіти якості освітньої діяльності та якості фахової передвищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості).

VIII. Вимоги професійних стандартів у разі їх наявності. Зазначається інформація про наявні професійні стандарти (національних та міжнародних організацій) (назва документа, реквізити та (або) посилання), які враховані у Стандарті вищої освіти та (або) є важливими для урахування при побудові та реалізації освітньої (освітньо-професійної) програми. Надання цієї інформації обов'язкове у випадку зазначення в стандарті професійної кваліфікації, яка присвоюється випускникам.

IX. Перелік нормативних документів, на яких базується Стандарт фахової передвищої освіти.

Пояснювальна записка – містить інформацію та рекомендації, які розробники стандарту вважають за необхідне довести до уваги користувачів Стандарту, але які не визначені як обов’язкові до виконання. Пояснювальна записка складається у довільній формі і схвалюється відповідною науково-методичною комісією. Вона не потребує подальшого погодження та/або затвердження. Обов’язковими складовими пояснювальної записки є матриці відповідності (табл. 1 і 2).

Таблиця 1

Матриця відповідності визначених Стандартом фахової передвищої освіти компетентностей дескрипторам НРК

Класифікація компетентностей за НРК	Знання	Уміння	Комунікація	Автономія та відповідальність
Загальні компетентності				
Спеціальні (фахові) компетентності				

Таблиця 2

Матриця відповідності визначених Стандартом фахової передвищої освіти результатів навчання та компетентностей

Компетентності												
Програмні результати навчання	Інтегральна компетентність	Загальні компетентності						Спеціальні (фахові) компетентності				

Питання для самоконтролю

1. Поясніть, що передбачає розвиток стандартів фахової передвищої освіти в Законі України «Про фахову передвищу освіту»?
2. Опишіть тенденції стандартизації освіти на сучасному етапі.
3. Схарактеризуйте підходи до визначення якості освіти.
4. Поясніть, хто здійснює фахову експертизу проєктів стандартів.
5. Особливості сучасного технологічного етапу суспільного розвитку, які необхідно враховувати в проєктуванні стандартів фахової передвищої освіти і розробки системи оцінювання результатів освіти?
6. Опишіть методологію розробки освітніх стандартів.
7. Перерахуйте основні вимоги до освітніх стандартів
8. Аргументуйте головну мету створення національної системи стандартів фахової передвищої освіти.
9. Поясніть, на що спрямована методика розробки стандартів фахової передвищої освіти на основі компетентнісного підходу?
10. Поясніть мету розроблення стандартів фахової передвищої освіти на основі компетентнісного підходу.
11. Назвіть основні принципи розроблення стандартів фахової передвищої освіти.
12. Роз'ясніть методику розробки стандартів фахової передвищої освіти.
13. Перерахуйте компетентності та їх зміст у структурі навчального модуля.
14. Створіть алгоритм розроблення стандартів фахової передвищої освіти.
15. Опишіть структуру Стандарту фахової передвищої освіти.

Рекомендована література до 1.2

[3; 7; 9; 18; 20; 21; 25–30; 32; 35; 36; 38; 39; 43–47; 54; 62; 63; 69–71; 79; 81; 82; 89; 90; 98–101; 104; 105; 108; 109; 113; 114; 126; 135; 141; 145; 149; 150; 152; 153; 155; 157–159].

1.3. Проектування освітньо-професійних програм підготовки молодших спеціалістів та робочих навчальних програм з дисципліни у коледжах і технікумах

Закон України «Про вищу освіту» (2019) надав закладам освіти автономію і, в той же час, поставив перед освітніми установами завдання з визначення й розроблення змісту освіти та забезпечення якості освітніх послуг.

Виходячи з цього, нормативний зміст підготовки фахівців повинен формуватися у термінах результатів навчання, досягнення яких вимагає наявності відповідного переліку навчальних дисциплін, який буде обраний і затверджений у закладі освіти. Саме тому педагоги та методисти закладів освіти повинні володіти знаннями та вміннями розроблення освітніх програм підготовки фахівців на компетентнісній основі. Освітня програма являє собою узгоджений комплекс видів освітньої діяльності, що розроблений та організований для досягнення навчальних цілей упродовж певного тривалого і безперервного часу.

Розробка освітніх програм має ґрунтуватися на компетентнісному підході з урахуванням вимог до фахівця, які висувають роботодавці. Освітня програма кожної спеціалізації – це окрема розробка, у якій надано перелік навчальних дисциплін, методів та результатів навчання, які в сукупності гарантують забезпечення не лише нормативних нормативів, а й додаткових результатів навчання та компетентностей випускника освітньої програми. Саме тому процес розроблення освітніх програм має проходити у вигляді колективної взаємодії різних кафедр і викладачів закладу освіти.

Відповідно до статті 1 Закону України «Про вищу освіту» (2019), освітня (освітньо-професійна чи освітньо-наукова) програма – система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими

повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти. В освітній програмі, відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (ст. 10, ч.3), повинні бути представлені такі елементи:

1) обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти;

2) перелік компетентностей випускника;

3) нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання;

4) форми атестації здобувачів вищої освіти;

5) вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти;

6) вимоги професійних стандартів (у разі їх наявності).

На підставі освітньої програми (ОП) заклад освіти за кожною спеціальністю розробляє навчальний план, який визначає: перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС; послідовність вивчення дисциплін; форми проведення навчальних занять та їх обсяг; графік навчального процесу; форми поточного і підсумкового контролю.

Основні поняття, які використовуються в описі освітньої програми

Атестація – це встановлення відповідності засвоєних здобувачами вищої освіти рівня та обсягу знань, умінь, інших компетентностей вимогам стандартів вищої освіти.

Галузь знань – основна предметна сфера освіти і науки, що включає групу споріднених спеціальностей, за якими здійснюється професійна підготовка (частина перша статті 1 Закону України «Про вищу освіту»).

Дескриптори Національної рамки кваліфікацій:

– автономність і відповідальність – здатність самостійно виконувати завдання, розв’язувати задачі й проблеми та відповідати за результати своєї діяльності;

– знання – осмислена та засвоєна суб’єктом наукова інформація, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності. Знання поділяються на емпіричні (фактологічні) й теоретичні (концептуальні, методологічні);

– комунікація – взаємозв’язок суб’єктів з метою передавання інформації, узгодження дій, спільної діяльності;

– уміння – здатність застосовувати знання для виконання завдань та розв’язання задач і проблем. Уміння поділяються на когнітивні (інтелектуально-творчі) та практичні (на основі майстерності з використанням методів, матеріалів, інструкцій та інструментів).

Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система (ЄКТС) – система трансферу і накопичення кредитів, що використовується в Європейському просторі вищої освіти з метою надання, визнання, підтвердження кваліфікацій та освітніх компонентів і сприяє академічній мобільності здобувачів вищої освіти. Система ґрунтується на визначенні навчального навантаження здобувача вищої освіти, необхідного для досягнення визначених результатів навчання, та обліковується у кредитах ЄКТС (частина перша статті 1 Закону України «Про вищу освіту»).

Забезпечення якості освіти – процес або система процесів, прийнятих на національному та інституційному рівнях, для забезпечення якості освітніх програм і присуджених кваліфікацій. Забезпечення якості освіти повинно гарантувати навчальне середовище, у якому зміст програм, навчальні можливості та потужності відповідають цілям. Забезпечення якості освіти часто має відношення до контексту постійного вдосконалення циклу навчання (тобто забезпечення і поліпшення діяльності).

Критерії оцінювання – опис того, що особа, яка навчається, повинна робити і на якому рівні, з метою демонстрації досягнень результатів навчання. Форми (методи) та критерії оцінювання освітнього компонента повинні відповідати і узгоджуватися з результатами навчання, визначеними для нього, та з формами навчальної діяльності, які використовувалися.

Кваліфікація – офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважена установа встановила, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) відповідно до стандартів вищої освіти, що засвідчується відповідним документом про вищу освіту (Закон України «Про освіту», 2019).

Освітня кваліфікація – кваліфікація, що присуджується вищими навчальними закладами на основі стандартів вищої освіти.

Кваліфікація професійна – кваліфікації, які присуджуються на основі професійних стандартів, що діють у сфері праці, й ві-

дображають здатність особи виконувати завдання й обов'язки певного виду професійної діяльності. Професійні кваліфікації надаються роботодавцями або спільно з ними, або за встановленими за їх участю правилами.

Кваліфікаційна робота – це навчально-наукова робота, яка може виконуватися на завершальному етапі здобуття певного рівня вищої освіти для встановлення відповідності набутих здобувачами результатів навчання (компетентностей) вимогам стандартів вищої освіти. Форми кваліфікаційної роботи включають (не обмежуючись зазначеним): дипломну роботу, дисертаційне дослідження, публічну демонстрацію (захист), сукупність наукових статей, комбінацію різних форм вищезазначеного тощо.

Кваліфікаційний рівень – структурна одиниця Національної рамки кваліфікацій, що визначається певною сукупністю компетентностей, які є типовими для кваліфікацій даного рівня (пункт третій Національної рамки кваліфікацій, затвердженої постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341).

Компетентність – динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти (частина перша статті 1 Закону України «Про вищу освіту»).

Інтегральна компетентність – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності (пункт третій Національної рамки кваліфікацій, затвердженої постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341).

Загальні компетентності – універсальні компетентності, що не залежать від предметної сфери, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку.

Спеціальні (фахові, предметні) компетентності – компетентності, що залежать від предметної сфери, та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю.

Кредит Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (далі – кредит ЄКТС) – одиниця вимірювання обсягу навчального навантаження здобувача вищої освіти, необхідного для досягнення визначених (очікуваних) результатів навчання. Обсяг одного кредиту ЄКТС становить 30 годин. Навантаження одного навчального року за денною формою навчання становить, як правило, 60 кредитів ЄКТС (частина перша статті 1 Закону України «Про вищу освіту»).

Модуль – складова (компонент) освітньої програми (навчальна дисципліна, практика, дипломне проектування тощо) у випадку, коли сама програма є модуляризованою, тобто усі компоненти мають однаковий або кратний кредитний вимір (наприклад, 5-10-15 кредитів ЄКТС). У результаті успішного засвоєння усіх результатів навчання студенту присуджуються кредити ЄКТС, кількість яких дорівнює кредитному виміру даного модуля. Присудження частини кредитів (наприклад, за досягнення теоретичних результатів) не допускається.

Національна рамки кваліфікацій (НРК) – інструмент класифікації кваліфікацій відповідно до набору критеріїв досягнення певних рівнів освіти, що спрямований на інтеграцію та координацію національних кваліфікаційних підсистем і підвищення прозорості, доступу, наступності переходу на вищий рівень, а також кваліфікації у контексті ринку праці та громадянського суспільства. НРК охоплює усі освітні кваліфікації у системі освіти. Показує, що студенти повинні знати, розуміти та бути здатними виконати на основі наданої кваліфікації (результатів навчання), а також, як саме пов'язані кваліфікації у межах системи, тобто як особи, що навчаються, можуть рухатися між кваліфікаціями в системі освіти.

Освітній компонент – це самодостатній і формально структурований навчальний досвід (такий, як навчальний курс, модуль, практика).

Освітня (освітньо-професійна чи освітньо-наукова) програма – система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими

повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти (частина перша статті 1 Закону України «Про вищу освіту»).

Профіль освітньої програми – це короткий опис її основного призначення, що містить суттєву інформацію про навчальну програму. Профіль програми визначає предметну сферу, до якої належить дана навчальна програма, її рівень (перший, другий, третій цикли) та специфічні особливості даної програми, які відрізняють її від інших подібних програм. Профіль програми може бути самодостатнім документом (наприклад, в інформаційному пакеті університету) або частиною Додатку до диплома. Профіль програми можуть використовувати працівники вищих навчальних закладів, компетентні фахівці із визнання документів про освіту, абітурієнти та студенти для кращої орієнтації щодо вибору спеціальності та оволодіння компетентностями, надавці для отримання інформації щодо академічного та професійного профілю випускників, інші вищі навчальні заклади, які шукають точок співпраці, акредитаційні (у т. ч. – європейські) інституції тощо.

Результати навчання – сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти (частина перша статті 1 Закону України «Про вищу освіту»).

Складові модуля – це: 1) набір результатів навчання; 2) обсяг модуля в кредитах ЄКТС; 3) методи та критерії оцінювання.

Спеціалізація – складова спеціальності, що визначається вищим навчальним закладом та передбачає профільну спеціалізовану освітньо-професійну чи освітньо-наукову програму підготовки здобувачів вищої та післядипломної освіти (ст. 1 Закону України «Про вищу освіту»).

Спеціальність – складова галузі знань, за якою здійснюється професійна підготовка (ст. 1 Закону України «Про вищу освіту»).

Студентоцентроване навчання – підхід у навчанні, що характеризується інноваційними методами викладання, спрямованими на поліпшення навчання у процесі взаємодії викладачів і студентів, і вбачає у студентах важливих активних учасників їхнього власного навчання, формування переносних навичок, для прикладу, вирішення проблеми, критичне та рефлексивне мислення.

Якість вищої освіти – рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти (частина перша статті 1 Закону України «Про вищу освіту»).

Якість освітньої діяльності – рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє засвоєнню нових знань.

Основні кроки в організації роботи з розроблення освітніх програм.

Крок 1. Ініціація розроблення/модернізації освітньої програми та формування авторського колективу освітньої програми (бакалаврської / магістерської / докторської).

Крок 2. Визначення потреби в освітній програмі – необхідності щодо модернізації існуючої або створення нової освітньої програми відповідно до вимог і запитів ринку праці, особистості та суспільства.

Крок 3. Аналіз вимог і запитів роботодавців, випускників освітніх програм відповідної спеціальності (галузі знань) (Крок 2) і професійних стандартів (у разі їх наявності) щодо профілю фахівця (переліку необхідних і достатніх компетентностей).

Крок 4. Визначення переліку компетентностей фахівця, які необхідно розвинути/сформувати в процесі підготовки за освітньою програмою на основі результатів аналізу (Крок 3), що має складатися з обов'язкових компетентностей відповідно до стандарту вищої освіти (перелік компетентностей випускника за відповідною спеціальністю для відповідного рівня вищої освіти) та додаткових компетентностей, що визначають унікальність/відмінність освітньої програми, з урахуванням результатів проєкту ЄК Тюнінг і Національної рамки кваліфікацій. Для розроблення освітніх програм для формування Профілю програми обираються програмні компетентності (8-15) як основні з переліку обов'язкових та додаткових компетентностей випускника освітньої програми.

Крок 5. Визначення переліку запланованих результатів навчання: нормативних – відповідно до стандарту вищої освіти та додаткових – відповідно до переліку визначених додаткових компетентностей. Для формування Профілю програми оби-

раються програмні результати навчання (15-20) як основні з переліку обов'язкових та додаткових результатів навчання освітньої програми.

Крок 6. Визначення навчальних дисциплін/модулів, що забезпечуватимуть досягнення запланованих нормативних і додаткових результатів навчання. Приклад результатів навчання для компетентності з планування, що формується у студента в процесі опанування кількох навчальних дисциплін/модулів, які передбачають такі результати навчання.

Результати навчання за навчальною дисципліною/модулем 1:
Знати та розуміти підходи до побудови плану.
Відрізнити першочергові та другорядні цілі діяльності.

...

Результати навчання за навчальною дисципліною/модулем 2:
Знати відповідні нормативно-правові акти, інструкції.
Планувати заходи відповідно до наявних інструкцій.

...

Результати навчання за навчальною дисципліною/модулем 3:
Розраховувати ресурси, необхідні та достатні для досягнення запланованих цілей.

...

Результати навчання за навчальною дисципліною/модулем 4:
Знати основи проектного менеджменту.
Визначати та вносити відповідні зміни до планів заходів, дій у процесі їх виконання залежно від зміни ресурсів.

...

Крок 7. Визначення форм атестації здобувачів вищої освіти за освітньою програмою відповідно до стандарту вищої освіти.

Крок 8. Визначення системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти відповідно до вимог стандарту вищої освіти.

Крок 9. Визначення інституційної спроможності вищого навчального закладу (наукової установи) вимагає консультацій з представниками адміністрації вищого навчального закладу (наукової установи) – забезпечити досягнення запланованих результатів навчання та їх оцінювання відповідно до форм атестації та системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, відповідність стандарту освітньої діяльності – мінімальним вимогам до кадрового, навчально-методичного, матеріально-тех-

нічного та інформаційного забезпечення освітнього процесу вищого навчального закладу (наукової установи) за відповідною спеціальністю для відповідного рівня вищої освіти.

Крок 10. Авторський колектив має «пов'язати» визначені компетентності та результати навчання з навчальними дисциплінами/ модулями, тобто вирішити: – у межах яких навчальних дисциплін/модулів будуть досягнуті навчальні результати, спрямовані на формування певних компетентностей; – яким має бути зміст навчальних дисциплін/модулів; – які навчальні дисципліни/модулі є обов'язковими (тобто «ядром» освітньої програми, що забезпечує нормативні результати навчання), які вибірковими, які – для вільного вибору студентів (25 %). Складання матриці надає можливість авторському колективу виявити, які компетентності не охоплені повною мірою навчальними дисциплінами/модулями, які результати навчання дублюються в різних дисциплінах/модулях тощо, а на цій підставі сформулювати остаточний перелік і зміст навчальних дисциплін/модулів освітньої програми.

Крок 11. Визначення в кредитах ЄКТС обсягу навчального навантаження студента, необхідного і достатнього для досягнення нормативних і додаткових результатів навчання, з урахуванням загального обсягу освітньої програми у кредитах ЄКТС відповідно до стандарту вищої освіти та обов'язкового забезпечення резерву – не менше 25 % від загального обсягу освітньої програми в кредитах ЄКТС – на навчальні дисципліни для вільного вибору студентами.

Крок 12. Визначення стратегії досягнення результатів навчання за освітньою програмою (організація освітнього процесу, забезпечення якості, співпраця з роботодавцями в контексті практики, стажування, працевлаштування, організація самостійної роботи, досліджень тощо).

Крок 13. Обрання належних підходів і методів навчання та оцінювання результатів по завершенні навчання за навчальною дисципліною/модулем, здійснення розподілу часу між видами навчальної діяльності студента (лекціями, практичними, лабораторними заняттями, семінарами, самостійною роботою тощо) за навчальною дисципліною/модулем, визначення літературних та інших джерел тощо.

Крок 14. Складання авторським колективом навчального плану освітньої програми, який визначає перелік та обсяг навчальних дисциплін/модулів у кредитах ЄКТС, послідовність вивчення навчальних дисциплін/модулів, форми проведення навчальних занять та їх обсяг у кредитах ЄКТС, графік навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю.

Крок 15. Узгодження освітньої програми та її затвердження вченою радою та керівництвом.

РОЗРОБЛЕННЯ РОБОЧИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ З ДИСЦИПЛІНИ

Навчальні програми, робочі навчальні програми разом з навчальними планами є основними документами, якими керуються факультети (відділення) та кафедри закладів освіти в організації навчального процесу.

Розроблення та оформлення робочої програми навчальної дисципліни відбувається відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2019), Закону України «Про професійно-технічну освіту» (2019), Постанови КМУ «Про затвердження ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти» (2015).

Робоча програма (РП) навчальної дисципліни є нормативним документом закладу освіти, що визначає місце навчальної дисципліни в системі професійної підготовки фахівця, мету та завдання її вивчення; роль та значення відповідних програм для забезпечення оволодіння студентами (або учнями) системою необхідних знань та вмінь.

РП навчальної дисципліни розробляється на основі освітньої програми та навчального і робочого навчального планів підготовки фахівця певного освітнього ступеня, або освітньо-наукового ступеня, освітніх програм, вітчизняних та міжнародних стандартів і відповідних нормативних документів.

РП навчальної дисципліни розробляється провідним викладачем кафедри або створеною для цього робочою групою кафедри, яка викладає цю дисципліну. Відповідальність за розроблення та оформлення РП навчальної дисципліни покладається на завідувача кафедри, яка викладає цю дисципліну.

Зміст РП навчальної дисципліни має відповідати освітній програмі підготовки фахівця, його освітньому ступеню, про-

грамним компетентностям та результатам навчання й бути узгодженим з випусковою кафедрою.

Розроблені РП навчальної дисципліни обговорюються на засіданнях кафедри-розробника, випускової кафедри, науково-методично-редакційної ради; узгоджуються з керівником закладу освіти та деканом факультету й подаються на експертизу до навчально-методичного відділу.

Розроблені РП навчальної дисципліни, після їх експертизи в навчально-методичному відділі (НМВ), скріплюються печаткою закладу освіти.

Затверджені РП навчальної дисципліни доводяться до відома викладачів та студентів або учнів.

Оформлення РП дисциплін має відповідати вимогам системи менеджменту якості (СМЯ), запровадженої в закладі освіти.

Контрольні примірники затверджених РП навчальних дисциплін зберігаються на кафедрі, яка їх розробила.

Для навчальних дисциплін, які за робочими навчальним планами викладаються декількома кафедрами, кількість контрольних примірників РП навчальної дисципліни має відповідати кількості зазначених кафедр.

Електронний варіант та титульні сторінки (стор. 1, стор. 2) зберігаються в навчально-методичному відділі закладу освіти.

Кафедра – розробник РП навчальної дисципліни передає по одному врахованому примірнику на випускову кафедру та врахований примірник (титульні сторінки та електронну версію) – до дирекції закладу освіти, деканату факультету.

Завідувач випускової кафедри та директор, декан факультету, контролюють наявність зазначених документів, їх відповідність фактичному змісту викладання дисциплін та порядку рейтингового оцінювання, що наведено в цих документах.

Зміст РП навчальної дисципліни щорічно обговорюється на засіданні кафедри-розробника. Результати обговорення відображаються відповідно до вимог системи менеджменту якості (СМЯ), запровадженої в закладі освіти.

Зміни до змісту РП відображаються відповідно до вимог системи менеджменту якості, а також у формі «Внесення доповнень та змін».

Структура та зміст робочої програми навчальної дисципліни. Робоча програма навчальної дисципліни складається зі вступу та чотирьох розділів:

Розділ 1. Пояснювальна записка.

1.1. Заплановані результати.

1.2. Програма навчальної дисципліни.

Розділ 2. Зміст навчальної дисципліни.

2.1. Структура навчальної дисципліни.

2.2. Лекційні заняття, їх тематика і обсяг.

2.3. Лабораторні заняття, їх тематика і обсяг.

2.4. Практичні/семінарські заняття, їх тематика і обсяг.

2.5. Самостійна (індивідуальна) робота студента, (учня) її зміст та обсяг.

2.5.1. Домашнє завдання.

2.5.2. Розрахунково-графічна робота.

2.5.3. Курсова робота/. Курсовий проект.

Розділ 3. Навчально-методичні матеріали з дисципліни:

3.1. Методи навчання.

3.2. Рекомендована література (базова і допоміжна).

3.3. Інформаційні ресурси в інтернеті.

Розділ 4. Рейтингова система оцінювання набутих студентом (або учнем) знань та вмінь.

4.1. Методи контролю та схема нарахування балів

Пояснювальна записка.

1.1. Заплановані результати.

Відповідно до освітнього ступеня майбутнього фахівця та освітньої програми його підготовки послідовно конкретизуються:

- місце навчальної дисципліни в галузі науки та системі професійної підготовки фахівця;

- мета викладання навчальної дисципліни;

- завдання вивчення навчальної дисципліни;

- програмні компетентності навчальної дисципліни. Компетентність – динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.

– міждисциплінарні зв'язки навчальної дисципліни. Надати перелік дисциплін, знання з яких потрібні для вивчення даної, та перелік дисциплін, вивчення яких у подальшому базується на матеріалі зазначеної.

1.2. Програма навчальної дисципліни.

Цей розділ програми відображає її модульне структурування, назву тем та стислий зміст кожної теми. Структурування навчальної дисципліни за навчальними модулями та темами повинно здійснюватись на основі виділення інформації, необхідної та достатньої для всебічної характеристики змісту дисципліни з точки зору набуття майбутніх професійних компетенцій.

При формуванні змісту РП навчальної дисципліни необхідно врахувати основні напрямки розвитку галузі, досягнення сучасної науки та техніки, взаємозв'язок компонентів логічної структури змісту різних навчальних дисциплін, передбачених навчальним планом тощо.

Зміст навчальної дисципліни.

2.1. Структура навчальної дисципліни

Тематичний план навчальної дисципліни структурується по семестрах, модулях і темах навчальної дисципліни.

Теми, які включено до тематичного плану, можуть також подаватись в узагальненому вигляді, а саме: складатись із тем різних видів навчальних занять, об'єднаних за певною ознакою в тематичні розділи (*табл.3*).

При формуванні тематичного плану РП викладач повинен мати на увазі, що одній годині аудиторних занять (лекції, практичні та лабораторні заняття) обов'язково повинно відповідати не менше 0,5 години самостійної роботи студента.

Планування змісту лекційних, практичних (семінарських), лабораторних занять здійснюється по кожному модулю та передбачає визначення тем двогодинних навчальних занять, а також планування часу для самостійної роботи студента (СРС) з навчальним матеріалом відповідного заняття (*табл. 4, 5, 6*).

Таблиця 3

Тематичний план навчальної дисципліни

№ з/п	Назва теми (тематичного розділу)	Обсяг навчальних занять (годин)				
		Усього	Лекції	Практичні	Лабораторні	СРС
1	2	3	4	5	6	7

Таблиця 4

Лекційні заняття, їх тематика та обсяг

№ з/п	Назва теми	Обсяг навчальних занять (год.)	
		Лекційне заняття	СРС
1	2	3	4

Оформлюється у вигляді опису змістових модулів та тем, що викладаються:

Змістовий модуль 1 – (назва).

Тема 1.1 – Назва. (Стислий зміст)

Тема 1.2 – Назва. (Стислий зміст)

.....

Змістовий модуль n – (назва).

Тема n.1 – Назва. (Стислий зміст)

Тема n.2 – Назва. (Стислий зміст)

Таблиця 5

Лабораторні заняття, їх тематика та обсяг

№ з/п	Назва теми	Обсяг навчальних занять (год.)	
		Лекційне заняття	СРС
1	2	3	4

Таблиця 6

Практичні заняття, їх тематика та обсяг

№ з/п	Назва теми	Обсяг навчальних занять (год.)	
		Лекційне заняття	СРС
1	2	3	4

Змістовий модуль – це логічно завершена, системно впорядкована і структурована за окремими навчальними елементами частина теоретичних знань, практичних умінь і навичок навчальної дисципліни, що реалізується відповідними формами навчального процесу протягом певного часу, визначеного для її засвоєння.

Самостійна (індивідуальна) робота студента (або учня) передбачає опрацювання навчального матеріалу лекційних занять, підготовку до практичних (семінарських) або лабораторних занять, а також самостійне опрацювання додаткового навчального матеріалу до окремих модулів або тем у вільний від аудиторних занять час, виконання домашнього завдання, розрахунково-графічної роботи, курсової роботи (проекту) тощо (табл. 7).

При плануванні СРС встановлено такі мінімальні обсяги часу на виконання студентом індивідуальних завдань: домашнє завдання – 8 годин, розрахунково-графічна робота – 10 годин, курсова робота – 30 годин, курсовий проект – 45 годин.

Самостійна робота студентів, її зміст та обсяг

№ з/п	Обсяг навчальних занять (год.)	
	Зміст самостійної роботи	Обсяг СРС (год)
1	2	3

Також надається стисла характеристика домашнього завдання, розрахунково-графічної роботи, курсового проекту (роботи), якщо вони передбачені робочим навчальним планом; мета їх виконання, роль і місце в процесі вивчення дисципліни тощо.

Навчально-методичні матеріали з дисципліни**3.1. Методи навчання**

Вказати методи навчання, які будуть використані у процесі проведення лекційних, практичних, семінарських та інших видів навчальних занять. Наприклад, лекції з використанням мультимедійних презентацій, робота в групах, розв'язування ситуаційних завдань, кейсів, прикладного програмного забезпечення тощо.

Застосування активних методів сприяє тому, що студент перетворюється на суб'єкт навчання, вступає в діалог з викладачем, виконує різні творчі та проблемні завдання. Певною мірою при застосуванні активних методів навчання також можна спостерігати односторонню передачу інформації, проте не викладачем, а студентом (учнем) викладачу, з якою він попередньо ознайомився на занятті або під час роботи із літературою. В даному випадку певною мірою проявляється зворотний зв'язок – питання від студента до викладача, питання викладача до студента, що розвивають творче мислення. Такі методи займають нині основне місце при проведенні лекцій, семінарських та практичних занять, тематичного контролю і в самостійній роботі студентів (учнів).

Застосування активних форм і методів навчання є одним із шляхів активізації навчально-творчої діяльності студентів (учнів) і, в результаті, вирішенням таких важливих завдань підготовки фахівця, як:

- виховання вміння вирішувати творчі завдання на основі синтезу отриманих у процесі навчання знань, системне бачення об'єкта праці;

- формування не тільки пізнавальних, але й професійних мотивів та інтересів;

- створення цілісного уявлення про професійну діяльність;

- навчання колективної розумової та практичної роботи, формування соціальних умінь і навичок взаємодії та спілкування, індивідуального та спільного прийняття рішень, набуття досвіду творчої діяльності, виховання відповідального ставлення до справи.

3.2. Рекомендована література (базова, допоміжна).

Список рекомендованої літератури оформлюється відповідно до вимог ДСТУ, повинен включати сумарно не більше 20 основних та додаткових джерел. У розділі зазначається: нормативна база (стандарт вищої освіти), вебсторінка кафедри, Наукової бібліотеки, джерела Інтернет, комплекси НМК.

4. Рейтингова система оцінювання набутих студентом (або учнем) знань та вмінь.

4.1. Методи контролю та схема нарахування балів.

Методи контролю та розподілу балів має за мету оцінку систематичності та успішності навчальної роботи студента (або учня). Вона формується на засадах контролю та накопичення рейтингових балів за різноманітну навчальну діяльність студента (або учня) за певний період навчання.

Поточна модульна рейтингова оцінка складається з балів, які студент отримує за певну навчальну діяльність протягом засвоєння цього модуля (виконання та захист індивідуальних завдань, лабораторних робіт, участь у семінарських, практичних заняттях тощо), а також участь в олімпіадах з дисципліни, студентських конференціях за тематикою дисципліни тощо.

Контрольна модульна рейтингова оцінка складається з балів за результатами виконання модульної контрольної роботи з цього модуля, завдання якої затверджуються кафедрою в установленому порядку.

Підсумкова модульна рейтингова оцінка визначається (в балах та за національною шкалою) як сума поточної та контрольної модульних рейтингових оцінок.

Підсумкова семестрова модульна рейтингова оцінка визначається (в балах та за національною шкалою) на основі підсумкових модульних рейтингових оцінок, отриманих за засвоєння кожного з модулів.

Екзаменаційна рейтингова оцінка складається з балів за результатами виконання екзаменаційних завдань, затверджених кафедрою в установленому порядку.

Залікова рейтингова оцінка визначається (в балах та за національною шкалою) за результатами виконання всіх видів навчальної роботи протягом семестру.

Підсумкова семестрова рейтингова оцінка складається з підсумкової семестрової модульної та екзаменаційної рейтингових оцінок (у балах, за національною шкалою та за шкалою ECTS).

Підсумкова рейтингова оцінка з дисципліни, яка викладається протягом декількох семестрів, визначається як середньо арифметична оцінка з підсумкових семестрових рейтингових оцінок (за кожний семестр) у балах з наступним її переведенням в оцінки за національною шкалою та шкалою ECTS.

Зазначена підсумкова рейтингова оцінка з дисципліни заноситься до Додатку до диплома.

Розподіл балів, які отримують студенти.

Максимальна підсумкова кількість балів із дисципліни, яку студент може отримати за семестр (максимальна підсумкова семестрова рейтингова оцінка), дорівнює 100.

Максимальна підсумкова кількість балів, яку студент (учень) може отримати за кожний модуль, визначається багатьма чинниками, наприклад, кількістю навчальних годин модуля в загальній кількості годин цієї дисципліни; трудомісткістю, складністю та роллю різних видів навчальної роботи; важливістю («вагою») навчального модуля для засвоєння матеріалу всієї дисципліни тощо, й уточнюється кафедрою, виходячи з набутого викладачами досвіду (табл. 8).

Розрахунок оцінок у балах за виконання студентом (або аспірантом) різних видів навчальної роботи та приведення їх у відповідність до оцінок за національною шкалою здійснюється, виходячи з вагових коефіцієнтів:

- | | |
|---------------------|--------------|
| – оцінка «Відмінно» | – 0,90-1,00; |
| – оцінка «Добре» | – 0,75-0,89; |

Таблиця 8

**Оцінювання окремих видів навчальної роботи студента
(або аспіранта) (приклад)**

Модуль №1		Модуль №2		Мах
Вид навчальної роботи	Мах кількість балів	Вид навчальної роботи	Мах кількість балів	К-ть балів
Виконання та захист лабораторних робіт № 1.1 – 1.4	13 (сумарна)	Виконання та захист лабораторної роботи № 2.1	5	
Виконання та захист домашнього завдання № 1	7	Виконання та захист лабораторної роботи № 2.2	5	
Виконання та захист домашнього завдання № 2	7	Виконання та захист лабораторної роботи № 2.3	7	
Для допуску до виконання модульної контрольної роботи № 1 студент має набрати не менше 16 бал.		Виконання та захист лабораторної роботи № 2.4	8	
Виконання модульної контрольної роботи № 1	14	Виконання та захист лабораторної роботи № 2.5	8	
		Для допуску до виконання модульної контрольної роботи № 2 студент має набрати не менше 20 бал.		
		Виконання модульної контрольної роботи № 2	14	
Усього за модулем № 1	41	Усього за модулем № 2	47	
Семестровий диференційований залік			12	
		Усього за 4 семестр		100

- оцінка «Задовільно» – 0,60-0,74;
- оцінка «Незадовільно» – менше 0,60.

Виконані види навчальної роботи зараховуються студенту (або аспіранту), якщо він отримав за них позитивну рейтингову оцінку (табл. 9).

Таблиця 9

Відповідність рейтингових оцінок за окремі види навчальної роботи в балах оцінкам за національною шкалою

Рейтингова оцінка в балах					
Виконання та захист лабораторних робіт № 1.1 –1.4	Виконання та захист домашнього завдання, лабораторної роботи	Виконання та захист лабораторної роботи		Виконання модульної контрольної роботи	Оцінка за національною шкалою
		Виконання	Захист		
12–13	7	5	8	13–14	Відмінно
10–11	6	4	6–7	11–12	Добре
8–9	4–5	3	5	9–10	Задовільно
менше 8	менше 4	менше 3	менше 5	менше 9	Незадовільно

Сума балів, отриманих студентом (або учнем) за виконання окремих видів навчальної роботи, становить поточну модульну рейтингову оцінку, яка заноситься до відомості модульного контролю.

Якщо студент (або учень) успішно та своєчасно виконав передбачені в модулі всі види навчальної роботи (з позитивними за національною шкалою оцінками), то від допускається до модульного контролю з цього модуля.

Студент (або учень) допускається до виконання модульної контрольної роботи за умови наявності у нього поточної модульної рейтингової оцінки величиною не менше 60 % максимальної поточної модульної рейтингової оцінки.

Якщо студент (або учень) отримував лише мінімальні оцінки за виконання окремих видів навчальної роботи з певного модуля,

то його поточна модульна рейтингова оцінка може виявитися недостатньою для отримання допуску до виконання модульної контрольної роботи.

У цьому випадку для отримання допуску до виконання модульної контрольної роботи студент (учень) повинен до її проведення виконати додаткове індивідуальне завдання, захистити його з позитивною оцінкою в балах, яка буде додана до поточної модульної рейтингової оцінки.

Максимальна величина модульної контрольної рейтингової оцінки не може перевищувати 30 балів і не може бути менше 12 балів, якщо дисципліна складається з одного модуля.

Сума максимальних величин двох контрольних модульних рейтингових оцінок за семестр також не може перевищувати 30 балів.

Один із можливих варіантів рейтингових оцінок за виконання модульної контрольної роботи наведено в *табл. 10*.

У випадку отримання незадовільної контрольної модульної рейтингової оцінки студент повинен повторно пройти модульний контроль в установленому порядку. При повторному проходженні модульного контролю максимальна величина контрольної модульної рейтингової оцінки в балах, яку може отримати студент, не повинна перевищувати максимальне значення оцінки «Добре» за національною шкалою.

Повторне проходження модульного контролю при отриманні раніше позитивній контрольній модульній рейтинговій оцінці з метою підвищення підсумкової модульної рейтингової оцінки не дозволяється.

Сума поточної модульної та контрольної рейтингових оцінок становить підсумкову модульну рейтингову оцінку, якій відповідає певний рівень оцінки за національною шкалою.

Приклад відповідності підсумкових модульних рейтингових оцінок у балах оцінкам за національною шкалою наведено в *табл. 11*.

Максимальна підсумкова кількість балів за виконання та захист курсової роботи (проекту), яку студент може отримати за семестр (максимальна підсумкова семестрова рейтингова оцінка), дорівнює 100.

Виконання та захист курсової роботи (проекту) в РП оформлюється окремим модулем. Приклад оформлення наведено в *таблицях 12, 13, 14*.

Таблиця 10

**Відповідність рейтингових оцінок за виконання модульної
контрольної роботи в балах оцінкам за національною
шкалою**

Оцінка в балах		Оцінка за національною шкалою
Виконання модульної контрольної роботи № 1	Виконання модульної контрольної роботи № 2	
18-20	9-10	Відмінно
15-17	8	Добре
12-14	6-7	Задовільно
менше 12	менше 6	Незадовільно

Таблиця 11

**Відповідність підсумкових модульних рейтингових оцінок у
балах оцінкам за національною шкалою**

Оцінка в балах		Оцінка за національною шкалою
Модуль № 1	Модуль № 2	
37-41	43-47	Відмінно
31-36	35-42	Добре
25-30	28-34	Задовільно
менше 25	менше 28	Незадовільно

Таблиця 12

**Оцінювання окремих видів навчальної роботи студента
(або учня)**

5 семестр	
Модуль № 5	
Вид навчальної роботи	Максимальна кількість балів
Виконання курсового проєкту	50
Захист курсового проєкту	50
Виконання та захист курсного проєкту	100

Таблиця 13

**Система оцінювання результатів виконання та захисту
курсного проєкту**

№ кри- терію	Критерій рейтингової оцінки	Максимальна кількість балів
1.	Відповідність змісту виконаної роботи поставленому завданню та повнота його розкриття	25
2.	Правильність та повнота обґрунтування прийнятих рішень	15
3.	Відповідність оформлення пояснювальної записки вимогам ДСТУ та інших нормативних документів	10
4.	Захист курсового проєкту: повнота та глибина доповіді, повнота та логічність відповідей на запитання під час захисту	50
	Максимальна підсумкова оцінка	100

Таблиця 14

Відповідність рейтингових оцінок за результатами виконання та захисту курсового проєкту в балах оцінкам за національною шкалою

Оцінка в балах			Захист курсового проєкту	Оцінка за національною шкалою
За критерієм 1	За критерієм 2	За критерієм 3		
23–25	14–15	9–10	45–50	Відмінно
19–22	12–13	8	38–44	Добре
15–18	9–11	6–7	30–37	Задовільно
менше 15	менше 9	менше 6	менше 30	Незадовільно

Якщо студент має нульову оцінку хоча б за одним із критеріїв 1-3 або оцінку менше 30 балів за критерієм 4 (захист курсового проєкту), наведеним у *табл. 14*, то курсовий проєкт йому не зараховується.

Якщо студент виконав та захистив курсовий проєкт поза встановлений термін з неповажних причин, то максимальна величина рейтингової оцінки в балах, яку він може отримати за результатами захисту, не повинна перевищувати максимальне значення оцінки «Добре» за національною шкалою.

Підсумкова модульна рейтингова оцінка, отримана студентом за результатами виконання та захисту курсової роботи (проєкту) в балах, за національною шкалою та шкалою ECTS заноситься до відомості модульного контролю (*табл.15*).

Таблиця 15

Відповідність залікової/екзаменаційної рейтингової оцінки в балах оцінці за національною шкалою

Оцінка в балах	Оцінка за національною шкалою
30	Відмінно
20	Добре
10	Задовільно
менше 10	Незадовільно

Підсумкова модульна рейтингова оцінка, отримана студентом за результатами виконання та захисту курсової роботи (проєкту), окрім відомості модульного контролю, заноситься також до навчальної картки, залікової книжки студента та Додатку до диплома, наприклад так: 91/Відмінно/А,75/Добре/С, 68/Задовільно/Д.

Сума поточних балів за кожний змістовий модуль, за контрольну модульну роботу й виконання індивідуального завдання становить підсумковий модульний рейтинговий бал (максимально – 70 балів), який може бути автоматично врахований при виставленні підсумкової семестрової рейтингової оцінки. На семестровий контроль (екзамен, залік) відводиться 30 балів. Сума балів підсумкового модульного й екзаменаційного семестрового контролю може коливатись у межах 60-100 балів і враховуватись при виставленні позитивної підсумкової семестрової рейтингової оцінки.

Кількість балів за кожний змістовий модуль визначається робочою програмою залежно від змісту модуля, його вагомості й передбачених видів навчальної роботи.

Якщо студент успішно виконав передбачені в змістових модулях усі види навчальної роботи, то він допускається до підсумкової модульної контрольної роботи.

У випадку відсутності студента під час виконання модульної контрольної роботи з будь-яких причин (через недопуск, хворобу тощо), студент вважається неатестованим. При цьому студент вважається таким, що не має академічної заборгованості, якщо він має допуск до модульного контролю і не з'явився на нього з поважних причин, підтверджених документально. В інших випадках студент вважається таким, що має академічну заборгованість.

У випадку отримання незадовільної контрольної модульної рейтингової оцінки студент повинен повторно виконати модульну контрольну роботу в установленому порядку.

Перескладання позитивної оцінки, отриманої за виконання модульної контрольної роботи, для її підвищення не дозволяється.

Мінімальна кількість балів поточного модульного контролю, яка може зараховуватись автоматично при виставленні підсумкової семестрової рейтингової оцінки, – 60 балів.

Студент, який набрав протягом семестру необхідну кількість балів, має можливість:

не складати семестровий контроль з навчальної дисципліни у формі екзамену (диференційованого заліку) й отримати набрану кількість балів як підсумкову екзаменаційну рейтингову оцінку;

складати семестровий контроль у формі екзамену (диференційованого заліку) для підвищення свого рейтингу за цією навчальною дисципліною.

Семестровий екзамен здійснюється комісією, яку очолює завідувач кафедри, шляхом виконання студентом (учнем) письмової екзаменаційної роботи тривалістю до трьох академічних годин.

Студент, який набрав протягом семестру менше необхідної кількості балів, за умови позитивного виконання модульної контрольної роботи, зобов'язаний складати з навчальної дисципліни екзамен (диференційований залік) і отримати підсумкову (за національною шкалою) екзаменаційну рейтингову оцінку.

В іншому випадку він повинен повторно складати семестровий екзамен в установленому порядку.

При повторному складанні семестрового екзамену максимальна величина екзаменаційної рейтингової оцінки в балах, яку може отримати студент (або учень), не повинна перевищувати максимальне значення оцінки «Добре» за національною шкалою.

Сума підсумкової семестрової модульної та екзаменаційної рейтингових оцінок у балах становить підсумкову семестрову рейтингову оцінку, яка перераховується в оцінки за національною шкалою та шкалою ECTS (*табл. 16*).

Повторне проходження семестрового контролю при отриманій раніше позитивній екзаменаційній рейтинговій оцінці з метою підвищення підсумкової семестрової рейтингової оцінки не дозволяється.

Студент (або учень) має право не складати семестровий екзамен і отримати підсумкову семестрову рейтингову оцінку без екзамену, якщо він виконав протягом семестру всі види навчальної роботи без порушення встановлених термінів і без перескладань і отримав позитивну (за національною шкалою) підсумкову семестрову модульну рейтингову оцінку.

В іншому випадку він повинен обов'язково скласти семестровий екзамен.

Таблиця 16

Відповідність підсумкової семестрової рейтингової оцінки в балах оцінці за національною шкалою та шкалою ECTS

Оцінка в балах	Оцінка за національною шкалою	Оцінка за шкалою ECTS
90–100	Відмінно	A
82–89	Добре (дуже добре)	B
75–81	Добре	C
67–74	Задовільно	D
60–66	Задовільно (достатньо)	E
35–59	Незадовільно (з можливістю повторного складання)	FX
1–34	Незадовільно (з обов'язковим повторним курсом)	F

У випадку відсутності студента на семестровому екзамені, який він повинен обов'язково скласти, з будь-яких причин (через не допуск, хворобу тощо), студент вважається не атестованим.

При цьому студент вважається таким, що не має академічної заборгованості, якщо він має допуск до семестрового екзамену й не з'явився на нього з поважних причин, підтверджених документально. В інших випадках студент вважається таким, що має академічну заборгованість.

Питання подальшого проходження студентом семестрового контролю у цих випадках вирішується в установленому порядку.

Підсумкова семестрова рейтингова оцінка студента (або учня), який виконав протягом семестру всі види навчальної роботи без порушення встановлених термінів і без перескладань, отримав позитивну підсумкову семестрову модульну рейтингову оцінку та вирішив не скласти екзамен, дорівнює сумі підсум-

кової семестрової модульної рейтингової оцінки та мінімальної екзаменаційної рейтингової оцінки, встановленої для кожної категорії підсумкових семестрових модульних рейтингових оцінок (для «Відмінно» – 11 балів, для «Добре» – 9 балів, для «Задовільно» – 7 балів).

Підсумкова семестрова рейтингова оцінка в семестрі, в якому передбачено диференційований залік, дорівнює сумі підсумкової семестрової модульної рейтингової оцінки та залікової рейтингової оцінки, встановленої для кожної категорії підсумкових семестрових модульних рейтингових оцінок (для «Відмінно» – 12 балів, для «Добре» – 10 балів, для «Задовільно» – 8 балів).

Підсумкова семестрова рейтингова оцінка в балах, за національною шкалою та за шкалою ECTS, заноситься до заліково-екзаменаційної відомості, навчальної картки та залікової книжки студента.

Підсумкова семестрова рейтингова оцінка заноситься до залікової книжки та навчальної картки студента, наприклад, так: 92/Відм./А, 87/Добре/В, 79/Добре/С, 68/Задов./D, 65/Задов./Е тощо.

Підсумкова рейтингова оцінка з дисципліни, яка викладається протягом декількох семестрів, визначається як середньоарифметична оцінка з підсумкових семестрових рейтингових оцінок (за кожний семестр) у балах з наступним її переведенням в оцінки за національною шкалою та шкалою ECTS.

Підсумкова рейтингова оцінка з дисципліни, яка викладається протягом одного семестру, дорівнює підсумковій семестровій рейтинговій оцінці.

Зазначена підсумкова рейтингова оцінка з дисципліни заноситься до Додатку до диплома.

Питання для самоконтролю

1. Назвіть, що виступає основним орієнтиром нової методології побудови освітньої програми?
2. Оцініть підходи до визначення профілю освітньої програми.
3. Опишіть загальну структуру Профілю програми.
4. Назвіть п'ять основних елементів формулювання програмних результатів навчання.
5. Особливості розроблення навчального плану.

6. Поясніть, що визначає навчальний план?
7. Схарактеризуйте основні структурні елементи навчального плану.
8. Опишіть структуру робочої програми навчальної дисципліни.
9. Особливості формування тематичного плану навчальної дисципліни.
10. Поясніть суть планування змісту лекційних, практичних (семінарських), лабораторних занять.
11. Особливості планування самостійної (індивідуальної) роботи студентів (учнів).
12. Зробіть обзор застосування активних форм і методів навчання.
13. Особливості визначення підходів до навчання та методів оцінювання.
14. Поясніть відповідність підсумкової семестрової рейтингової оцінки в балах оцінці за національною шкалою та шкалою ECTS.
15. Узагальніть порядок розроблення системи оцінювання якості освітньої програми з метою її удосконалення.

Рекомендована література до 1.3

[25; 34; 47; 57; 59; 65; 66; 76; 78; 80; 83; 85; 96; 97; 101; 102; 112; 115; 130; 132].

РОЗДІЛ 2

РОЗВИТОК ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У КОЛЕДЖАХ І ТЕХНІКУМАХ

2.1. Сутність та структура готовності педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів

В умовах демократизації та гуманізації професійної освіти, реалізації компетентнісного підходу до формування майбутнього фахівця, особливої ваги набувають аспекти удосконалення діяльності педагогічних працівників технікумів, коледжів, насамперед викладачів, майстрів виробничого навчання. Варто відмітити, що ефективність педагогічної діяльності викладачів щодо їх спроможності забезпечувати якісну компетентнісно орієнтовану підготовку майбутніх молодших спеціалістів до конструктивно-творчої діяльності в динамічних умовах сучасного високотехнологічного виробництва є однією із найгостріших проблем фахової передвищої освіти. Практика переконує, що педагогічні інновації (проблемно-розвивальна технологія, технологія навчального проектування, кейс-метод, об'єктивні методи оцінювання навчальних досягнень студентів, ІТ-технології, дистанційне навчання, майстер-класи, вебінари тощо) поки що не дають бажаних результатів саме з причин низької готовності викладачів до їх реалізації.

Через це існує загроза перетворення зусиль державних органів освіти України, адміністрації закладів фахової передвищої освіти у чергові педагогічні кампанії, у декларативно проголошені заходи, які з часом втрачають свою актуальність. Мова йде про те, що в свій час у технікумах, коледжах, університетах були спроби активізувати підготовку фахівців засобами програмованого та проблемного навчання через впровадження «активних» методів навчання, комп'ютерних систем навчання тощо, які, на жаль, не принесли бажаних результатів.

Зосереджуючись на проблемі розвитку готовності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти до стандартизації підготовки молодших спеціалістів, вважаємо необхідним спочатку розглянути зміст понять «педагогічна майстерність», «професійна компетентність», «готовність», «готовність до педагогічної діяльності».

Проблема розвитку педагогічної майстерності викладачів сьогодні є дуже актуальною як для теорії, так і для методики професійної освіти. Відомий український дидакт С. Гончаренко так визначає педагогічну майстерність: «Це характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності педагога виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). Педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді». У своєму розвитку педагогічна майстерність проходить певні ступені (Фіцула, 2010). Перший ступінь – професіоналізм. Ним володіє випускник вищої школи, готовий до педагогічної діяльності. Пізніше педагог починає самостійну роботу в навчальному закладі, де продовжується процес його професійного зростання, вдосконалення, інтенсивно і цілеспрямовано. Ефективність цього процесу залежить від установки на самоосвіту і самовиховання, від наявності відповідної програми, оволодіння педагогічним досвідом досвідчених колег, систематичного підвищення кваліфікації (семінари, курси, науково-методичні конференції тощо).

Поступово рівень педагогічної діяльності викладача зростає, він оволодіває новими педагогічними технологіями, підвищується його психолого-педагогічна культура, розвиваються педагогічні здібності, якості і властивості, збагачується методичний арсенал. Це другий ступінь – педагогічна майстерність – постійне прагнення до творчості, до пошуку, до відкриття нових педагогічних засобів, прийомів, власних методик.

Третім ступенем педагогічної майстерності є педагогічне новаторство. Викладач-новатор вносить принципово нові ідеї у навчально-виховний процес, розробляє нові методичні системи, створює власні персонал-технології.

Перший рівень розвитку педагогічної діяльності викладача – професійна компетентність («професіоналізм» за М. Фіцулою). У Законі України «Про освіту» (2019) задекларовано, що викладацька діяльність – діяльність, яка спрямована на формування знань, інших компетентностей, світогляду, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, емоційно-вольових та/або фізичних якостей здобувачів освіти (лекція, семінар, тренінг, курси, майстер-клас, вебінар тощо) та яка провадиться педагогічним (науково-педагогічним) працівником, самозайнятою особою (крім осіб, яким така форма викладацької діяльності заборонена законом) або іншою фізичною особою на основі відповідного трудового або цивільно-правового договору.

Поняття «компетентність» (лат. *Competens* – здібний) з’явилося у вітчизняному педагогічному лексиконі не в результаті саморозвитку, а було запозичене із зарубіжної педагогічної літератури. Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнень та освіти тлумачить компетентність як «спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність». Подібні думки висловлює у своєму дослідженні автор компетентнісного підходу в англійській освіті Дж. Равен (2002). Учений пов’язує зміст професійної компетентності із специфічною здатністю людини ефективно виконувати конкретну діяльність у певній предметній галузі (вузькоспеціальні знання; предметні навички; способи мислення; відповідальність за свої дії).

У стандартах європейської професійної освіти компетентність охоплює:

- 1) задані навички (вимога виконувати певні індивідуальні завдання;
 - 2) використання знань та умінь на робочому місці на рівні встановлених вимог (стандартів) до даної роботи;
 - 3) здатність відповідально виконувати обов’язки і досягати запланованих результатів;
 - 4) здатність знаходити вирішення у нестандартних ситуаціях;
 - 5) здатність застосовувати знання і вміння у нових умовах виробничої діяльності.
- Закон України «Про освіту» витлумачує компетентність як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих

якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

Отже, категорія професійної компетентності (Чернілевський, Томчук, 2006) визначається рівнем власне професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти та самовдосконалення, творчим і відповідальним ставленням до справи.

У свою чергу, сукупність професійно зумовлених вимог до викладача визначається його готовністю до педагогічної діяльності. Феномен готовності є предмет дослідження як педагогів, так і психологів. При цьому педагоги зосереджують увагу на виявленні чинників, обґрунтуванні умов, застосуванні форм, методів, засобів навчання і виховання, що забезпечують результативність формування і розвитку готовності як інтегративної властивості особистості. Учені-психологи розуміють готовність як настанову на діяльність, як якісний показник саморегуляції особистості на різних рівнях проходження процесів: фізіологічному, психологічному, соціальному.

Словник української мови термін «готовність» витлумачує, як:

- 1) стан готового;
- 2) бажання зробити що-небудь.

Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує «готовність» як стан готового; бажання зробити що-небудь. В «Енциклопедії освіти» С. Максименко розглядає готовність до діяльності як «стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності».

Готовність має часові характеристики, буває тривалою та ситуативною (тимчасовою, ситуативною). Тривала готовність, чи підготовленість, формується заздалегідь, у результаті спеціально організованих впливів. Вона діє й проявляється постійно та становить найважливішу передумову успішної діяльності. Ситуативна чи тимчасова готовність характеризується нестійкістю й піддається впливу багатьох чинників, що виникають з особливостями кожної конкретної ситуації. Обидві готовності – ситуативна та тривала – існують у єдності (Курлянд, 2007).

Найчастіше учені готовність педагогічного працівника закладають фахової передвищої освіти до професійної педагогічної

діяльності (підготовленість) визначають через фахову кваліфікацію та певну сукупність особистісних якостей і властивостей. Готовність, як складна інтегративна властивість особистості педагогічного працівника, містить у собі не тільки когнітивний та операційно-діяльнісні компоненти, а й мотиваційну, волюву й аксіологічну складові, що забезпечує стійке прагнення до ефективного виконання педагогічної діяльності.

Готовність до педагогічної діяльності, як вкрай складне поведінкове утворення, складається з підготовленості викладача до різноманітних видів такої діяльності – навчальної, методичної, виховної, інноваційної, науково-дослідної тощо. До провідних педагогічних умінь і навичок викладача технікуму чи коледжу відносять (Лузан, 2004):

- уміння займати чітку і дієву громадянську позицію, переконувати труднощі педагогічного фаху в ім'я його соціального значення;

- бачити педагогічну працю в цілому, в єдності її завдань, цілей, способів, умов, результатів, розуміння причинно-наслідкових зв'язків між ними; здійснювати освітньо-педагогічне прогнозування;

- використовувати знання сучасної психолого-педагогічної науки, визначати та впроваджувати технології, які сприяють ефективному формуванню навчально-пізнавальної активності студентів; сприймати позитивні прояви можливостей студентів і, тим самим, сприяти ствердженню власної «Я – концепції»;

- управляти своїм емоційним станом, надаючи йому конструктивний, а не руйнівний характер;

- оволодівати високими еталонами педагогічної праці, використовувати творчий підхід до організації освітнього процесу;

- визначати особливості свого стилю та використовувати позитивні природні можливості;

- створювати в навчальному середовищі сприятливий психологічний мікроклімат взаємодії, взаємодопомоги, підтримки;

- аналізувати, узагальнювати передовий педагогічний досвід, знайомити зі своїми здобутками педагогічних працівників;

- виділяти головні ідеї навчальної дисципліни, оновлювати її зміст за рахунок результатів сучасних досягнень відповідної галузі науки, володіти високою методологічною культурою;

- здійснювати заходи щодо інтеграції знань, будувати зміст освіти як систему пізнавальних завдань;
- враховувати мотивацію учіння студентів при плануванні освітнього процесу, виявляти стан окремих психічних функцій (сприймання, пам'ять, мислення і т. ін.) особистості студентів, їх вихованість, наuczіння;
- застосовувати ефективні методи, форми і прийоми формування навчально-пізнавальної активності студентів для досягнення високих компетентісно орієнтованих результатів;
- розкривати перед студентами нові можливості самовдосконалення, саморозвитку, враховувати рівень їх пізнавальних здібностей, менталітет, особливості соціокультурного оточення в навчальній праці;
- усвідомлювати роль викладача саме як помічника, посередника, наставника, координатора і консультанта у спрямуванні студентів на активне оволодіння майбутнім фахом;
- будувати стосунки зі студентами на довірі, повазі, уникати судійства, виявляти терпимість до помилок студентів у їх пошуку власних рішень;
- переходити від оцінювання окремих педагогічних умінь до оцінювання результативності, ефективності своєї діяльності в цілому;
- займати конструктивну позицію в педагогічному спілкуванні і гнучко її перебудовувати зі зміною ситуації;
- формулювати складні питання практики у вигляді науково-педагогічної проблеми, провести педагогічне дослідження зі змінними факторами та правильно коментувати його результати;
- вміти вислухати студента, впливати на нього не прямо, а опосередковано, створювати умови для розвитку його активності, передбачати типові утруднення в навчальній праці;
- об'єктивно оцінювати вплив соціального середовища (студентської групи, інших спільностей) на активність студента, конструктивно його корегувати;
- забезпечувати високі рівні якості фахової передвищої освіти, виконувати вимоги освітніх стандартів;
- досконало використовувати ІТ-технології у педагогічній взаємодії, проєктувати та продуктивно застосовувати електронні освітні ресурси;

– проникати в особистісну сутність студента (уподобання, нахили, інтереси, потреби, характер, ідеали, морально-ділові якості тощо) для виявлення спрямованості особистості, цілеспрямовано формувати здатності студентів до навчання впродовж життя.

Підготовленому до педагогічної діяльності фахівцю мають бути притаманними такі основні знання в галузі теорії і практики:

- сучасної методології організації освітнього процесу;
- дидактики фахової передвищої освіти;
- спеціальної методики викладання дисциплін; методики виховної роботи; нормативно-правових засад організації освітнього процесу у коледжі, технікумі;
- дидактичних технологій; вікової та педагогічної психології, психології вищої школи; психології управління; соціальної психології;
- фахові знання (за спеціальністю); теорії діагностики та контролю навчальних досягнень студентів;
- сучасних прогресивних теорій розвитку освіти в зарубіжних освітніх системах;
- основ використання засобів навчання, зокрема ІТ-технологій;
- іноземної мови;
- нормативно-правової бази з питань охорони праці;
- системи заходів запобігання та реагування на надзвичайні ситуації;
- джерел потенційних небезпек зовнішнього і внутрішнього середовища установи та ін.

При оволодінні зазначеними знаннями, вміннями і навичками у викладача динамічно розвивається ряд психологічних якостей, які також характеризують його підготовленість до педагогічної діяльності (Маркова, 1994). Це насамперед педагогічна ерудиція – глибокий запас сучасних знань, які викладач застосовує при розв’язанні конкретних завдань. Для педагогічного працівника технікуму чи коледжу це особливо важливо: сучасне виробництво постійно технологічно змінюється, модернізується, розвивається. На зміну узвичаєним виробничим технологіям приходять нові, природоохоронні, енергозберігаючі, які поєднують у собі сучасні можливості науки і виробництва.

Наприклад, система точного землеробства дає можливість вирощувати екологічно чисту продукцію, підняти культуру землеробства, прогнозувати урожайність сільськогосподарських культур за допомогою супутникової навігаційної системи. Цілком зрозуміло, що донести такі знання до студентів може лише викладач, який ґрунтовно обізнаний з сучасними досягненнями аграрної науки і, що не менш важливо, постійно займається самоосвітою, самовдосконаленням.

Важливою професійно-педагогічною характеристикою діяльності викладача є *педагогічне цілепокладання*. Розвиток цієї складової дозволяє сформулювати потребу в обов'язковому плануванні викладачем своєї діяльності, сприяє перетворенню цілей у певні конкретні завдання, дозволяє оптимально підбрати форми, методи і засоби навчального процесу, планувати прийоми стимулювання активності студентів.

До важливої психологічної характеристики готовності викладача чи майстра виробничого навчання до педагогічної діяльності відносять і *педагогічне мислення*. Ця здатність педагога аналізувати педагогічні ситуації, виявляти їх ознаки і особливості тісно пов'язана з *педагогічною інтуїцією, педагогічною імпровізацією, педагогічною уявою, педагогічною спостережливістю*, з готовністю викладача чи майстра до інноваційної діяльності в галузі освіти.

На думку В. Сухомлинського, інтуїція педагога – «сплав досвіду і знань» – здатність учителя до вирішення педагогічного завдання на підставі інтеграції мінімальної зовнішньої інформації, професійних знань і досвіду. Хоча М. Поташник вважав, що «педагогічна інтуїція – здатність учителя збагнути істину шляхом безпосереднього її вбачання за допомогою почуттів без обґрунтування її шляхом доказів». Узагальнене трактування вказаного феномена дає С. Гончаренко: «*Педагогічна інтуїція* – специфічна здатність учителя передбачати нахили, поведінку, вчинки дитини за певних умов у відповідному середовищі. Педагогічна інтуїція не можлива без значного досвіду, творчості, глибоких знань учителя про дитину та світ, що її оточує».

Педагогічна імпровізація (від лат. *improvisus* – несподіваний, раптовий) – діяльність педагога, що здійснюється в процесі педагогічного спілкування без довгого попереднього осмис-

лення, обдумування. Її метою є швидке і гнучке реагування на конкретну непередбачувану педагогічну ситуацію, швидкий і ефективний розв'язок.

Педагогічна уява – це спеціальні здібності, які виражаються у передбачуваності своїх дій, у виховному проектуванні особистості учня, пов'язаному з уявленнями про те, що з учня вийде в майбутньому, в умінні прогнозувати розвиток тих чи інших якостей вихованця.

Педагогічна спостережливість – це професійно необхідна якість особистості вчителя, яка виявляється в умінні підмічати суттєве на основі малопомітних ознак.

Наведений аналіз понять «педагогічна майстерність», «професійна компетентність» і «готовність» дає можливість стверджувати, що дані поняття мають як спільні, так і відмінні риси. Натомість вони не перебувають у відношенні наслідування: спочатку готовність, потім компетентність і далі – педагогічна майстерність. Схожість їх складної структури надає можливість припустити, що кожне з них відображає певний рівень володіння особою педагогічною діяльністю, проте ці поняття не підміняють одне одного.

Схожість складної структури, когнітивного, операційного, мотиваційного й аксіологічного компонентів у складі компетентності й готовності дає можливість припустити, що поняття «компетентність» і «готовність» співпадають у деяких аспектах. Проте, на нашу думку, зазначені поняття істотно відрізняються і не підміняють одне одного, оскільки готовність характеризується стійкою мотивацією й налаштованістю на діяльність, а компетентність базується на досвіді.

Отже, *готовність викладачів коледжів і технікумів до стандартизації професійної підготовки молодших спеціалістів* – інтегративна властивість особистості, що виявляється в діяльності, поведінці та вчинках педагогічного працівника і зумовлює його здатність виконувати вимоги освітніх стандартів за рахунок збалансованого поєднання знань та умінь проектування змісту компетентнісно орієнтованої освіти, здібностей уміло розробляти, вибирати й застосовувати відповідні педагогічні технології та методики оцінювання компетентнісних досягнень студентів і випускників на тлі розвинутих мотиваційно-ціннісних якостей.

Готовність педагогів до стандартизації підготовки молодших спеціалістів ґрунтується на мотивах, особистісних якостях, засвоєних професійно значущих знаннях, уміннях, навичках, способах діяльності, що забезпечують цю діяльність і включає такі компоненти: мотиваційний (мотиви, адекватні цілям та завданням щодо стандартизації), особистісний (значущі для цього здібності та якості особистості), когнітивний (сукупність необхідних знань), діяльнісний (сукупність вмінь, що дають змогу запроваджувати стандартизацію підготовки молодших спеціалістів). Звернімося до їх обґрунтування.

Для сучасних досліджень характерне не тільки виокремлення мотиваційного компоненту готовності до діяльності, але й визнання його пріоритетного значення, оскільки саме він, як правило, є першим у різних структурах (Романова, 2014, с. 113).

Мотив (від лат. moveo – птовхаю) – це спонукальна причина дій і вчинків (Психологічний словник, 1982). Суттєвим елементом спонукальної підструктури діяльності є мета – уявний результат, програма дій учня. Зазначимо, що важливим при цьому є цілепокладання як процес постановки суб'єктом завдань своєї діяльності.

Мотиваційна сфера особистості включає сукупність стійких мотивів, які мають певну ієрархію та окреслюють спрямованість особистості.

Мотив – це досить складне утворення, яке вміщує різні види спонукань: настанови, прагнення, потяги, переконання тощо. Поняття «мотив» означає спонукання особистості до того чи іншого виду активності (діяльність, спілкування, поведінка), пов'язане із задоволенням певної потреби (Гречаник, 1984).

О. Леонтьєв розглядає мотиви як об'єкти (які сприймаються, уявляються, осмислюються), що конкретизують потреби і виконують дві функції: по-перше, вони збуджують і спрямовують діяльність; по-друге, надають діяльності суб'єктивної особистісної суті (1977, с. 39). Під мотивами ми розуміємо усвідомлені прагнення, що визначають вибірковість ставлень до діяльності.

Розглянемо особистісний компонент готовності викладачів до стандартизації підготовки молодших спеціалістів, що складається із сукупності здібностей і особистісних якостей, що виражаються в наявності природжених здібностей до викладацької

діяльності, рівні розвитку соціального інтелекту. Ми погоджуємося з позицією Н. Кузьміної (2010), яка розглядає педагогічні здібності як ансамбль якостей особистості, що відповідає вимогам педагогічної діяльності і забезпечує особистісне оволодіння цією діяльністю та досягнення в ній високих показників. При вивченні здібностей ми спираємось на такі їх обов'язкові ознаки:

1. Під здібностями розуміють індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої.

2. Здібностями називаються не всі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успіху в якійсь діяльності або багатьох її видах.

3. Поняття «здібності» не зводиться до тих знань, навичок чи вмінь, вироблених в даній людині (Савенкова, 2005, с. 42).

Дослідження психологів свідчать, що будь-яка професійна діяльність вимагає від особи не тільки знання своєї справи, але й розвитку відповідних здібностей. Специфіка педагогічної діяльності вимагає від особистості викладача наявності педагогічних здібностей.

Аналіз наукової літератури дозволили представити структуру педагогічних здібностей викладача вищої школи.

Дидактичні здібності – здібності передавати студентам навчальний матеріал, роблячи його доступним, підносити їм проблему ясно і зрозуміло, викликати інтерес до предмета, збуджувати у них активну самостійну думку. Викладач з дидактичними здібностями уміє, у разі потреби, відповідним чином реконструювати, адаптувати навчальний матеріал, робити важке – легким, складне – простим, незрозуміле – ясным і зрозумілим.

Академічні здібності – здібності до відповідної галузі науки. Здібний викладач знає предмет не лише в об'ємі навчальної програми, а значно ширше і глибше, постійно стежить за відкриттями у цій галузі, абсолютно вільно володіє матеріалом, виявляє до нього інтерес.

Перцептивні здібності – здібності проникати у внутрішній світ студента, психологічна спостережливість пов'язана з тонким розумінням особистості студента і його тимчасових психологічних станів. Такий викладач за незначними ознаками, невеликими зовнішніми проявами уловлює щонайменші зміни внутрішнього стану студента.

Мовні здібності – здатність чітко і ясно висловлювати думки і почуття за допомогою мови, а також міміки і пантоміміки, це одна з найважливіших здібностей професії викладача, оскільки передача інформації від викладача до студента носить, в основному, словесний характер. Тут маються на увазі як внутрішні (змістовні) особливості мови, так і її зовнішні особливості.

Організаторські здібності – здібності організовувати колектив, а також правильно організувати свою власну діяльність. Організація власної роботи припускає вміння правильно планувати роботу і самому контролювати її.

Комунікативні здібності – здібності до спілкування зі студентами, вміння знайти до них правильний підхід, встановити з ними доцільні, з педагогічної точки зору, відношення, наявність педагогічного такту.

Педагогічна уява – це спеціальна здатність, яка виражається в передбаченні наслідків своїх дій, у виховному проектуванні особистості студента, пов'язана з уявленням про те, що зі студента вийде надалі, вміння прогнозувати розвиток тих або інших подій Н. Кузьміна (2010).

Стандартизація підготовки молодших спеціалістів є творчим процесом, який вимагає від викладача розвинутої креативності. Креативність – здібність людини, яка виявляється в реалізації її творчого начала при створенні певного продукту. Не вдаючись до глибинного аналізу понять творчості та креативності, які інколи вживаються як синоніми, зазначимо, що в сучасній науці склалося розуміння творчості як процесу, який має певну специфіку й веде до створення нового, і трактування креативності як потенціалу, внутрішнього ресурсу особистості.

Когнітивний компонент готовності викладачів до стандартизації підготовки молодших спеціалістів характеризується системою необхідних знань, які забезпечують відповідну практичну діяльність. У розробці цього компонента ми спираємось на підхід О. Абдуліної (1990), яка у структурі загальнопедагогічних знань визначає такі елементи: 1) знання фундаментальних ідей, концепцій, законів та закономірностей розвитку педагогічних явищ; 2) знання провідних педагогічних теорій, основних категорій та понять; 3) знання основоположних педагогічних фактів; 4)

прикладні знання про загальну методику навчання та виховання тих, хто навчається.

Отже, у структуру когнітивного компонента готовності педагогів професійного навчання до стандартизації підготовки молодших спеціалістів входять: знання основних категорій та понять компетентнісного підходу до стандартизації; знання психологічних умов запровадження стандартизації на компетентнісній основі; знання розроблення освітніх стандартів підготовки молодшого спеціаліста на компетентнісній основі; знання методики розроблення освітніх програм, навчальних планів, навчальних програм на основі освітніх стандартів; знання методики формування змісту освіти майбутніх фахівців відповідно до зазначених у стандарті компетентностей; знання методики оцінювання результатів компетентнісної підготовки майбутніх молодших спеціалістів.

Діяльнісний компонент готовності до стандартизації підготовки молодших спеціалістів складається з таких умінь:

1. Уміння розробляти освітні програми, навчальні плани, навчальні програми на основі освітніх стандартів;
2. Уміння формувати зміст освіти майбутніх фахівців відповідно до зазначених у стандарті компетентностей;
3. Уміння оцінювати результати компетентнісної підготовки майбутніх молодших спеціалістів.

Як зазначають І. Вачков і С. Дерябо (2004, с. 90), головна риса вміння – це здатність людини застосовувати свої знання, навички тощо з урахуванням вимог конкретної ситуації, що іноді називають «управління виконанням».

Структура готовності педагогічного працівника до стандартизації професійної підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах передбачає єдність когнітивного, мотиваційного, діяльнісного та особистісного компонентів (рис. 3).

Когнітивний компонент

1. Знання структури та змісту сучасних освітніх стандартів, володіння інформацією щодо особливостей сучасних кваліфікаційних стандартів (освітнього; професійного; стандарту оцінювання кваліфікацій);
2. Знання компетентнісно орієнтованих технологій підготовки молодших спеціалістів;

3. Обізнаність у джерелах розроблення освітніх стандартів (Національна рамка кваліфікацій, Закон України «Про освіту» (2020), Національний класифікатор України «Класифікатор професій» ДК 003:2010);

4. Знання принципів, підходів, особливостей розроблення сучасного навчально-методичного забезпечення підготовки молодших спеціалістів, зокрема, з використанням ІТ-технологій;

5. Знання і розуміння ідей компетентнісного підходу в освіті, змісту і структури понять «компетентність», «професійна компетентність».

Діяльнісний компонент

1. Уміння розробляти проєкти компетентнісно орієнтованих технологій навчання та продуктивно застосовувати їх у професійній підготовці молодших спеціалістів;

2. Уміння розробляти робочі навчальні програми дисциплін, індивідуальні навчальні завдання, спрямовані на формування тих чи інших компетентностей майбутніх фахівців;



Рис. 3. Структура готовності педагогічного працівника до стандартизації професійної підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах.

3. Здатності розробляти різнорівневі, валідні та надійні тести оцінювання результатів навчання студентів;

4. Уміння відбирати, структурувати зміст навчання для формування певної компетентності майбутнього молодшого спеціаліста;

5. Уміння і навички продуктивного формування у студентів професійних якостей майбутнього молодшого спеціаліста.

Особистісний компонент

1. Схильність до постійного удосконалення навчально-методичного забезпечення дисциплін, систематичного оновлення змісту лекцій, лабораторно-практичних занять сучасним актуальним матеріалом.

2. Уміння ретельного планування і прогнозування всіх етапів власної педагогічної діяльності, навички дотримання термінів виконання запланованих заходів.

3. Уміння аналізувати, узагальнювати результати своєї педагогічної діяльності, корегувати методику викладання, навички рефлексії.

4. Здатність виключно самостійно вибирати оптимальний комплекс методів та засобів навчання, розробляти навчально-методичне забезпечення занять.

5. Здатність до творчості, спроможність генерувати незвичні педагогічні ідеї, відходити від традиційних схем, оригінально розв'язувати проблемні ситуації.

Мотиваційний компонент

1. Прагнення і бажання створити власний проєкт освітнього стандарту підготовки молодшого спеціаліста, увійти до складу групи його розробників та ін.;

2. Прагнення аналізувати, узагальнювати результати своєї педагогічної діяльності в наукових статтях, навчально-методичних працях;

3. Стійкий інтерес до педагогічних інновацій щодо підготовки фахівців у технікумах і коледжах;

4. Постійна участь у науково-практичних конференціях, семінарах з проблем модернізації, удосконалення професійної підготовки фахівців;

5. Інтерес до сучасних освітніх нормативно-правових документів (Закони України, освітні стандарти, урядові постанови,

накази МОН України тощо), прагнення відразу ознайомитися з їх проєктами в мережі та ін.

Етапами формування готовності педагогічного працівника до стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах є:

інформаційно-мотиваційний (забезпечує формування когнітивного і мотиваційного компонентів через залучення педагогічних працівників до ліцензування нових спеціальностей, проєктування освітніх програм, навчальних планів, іншого навчально-методичного забезпечення; ознайомлення педагогічної громадськості технікумів і коледжів з методиками розроблення освітніх стандартів четвертого покоління, технологіями оцінювання компетентнісних досягнень студентів і випускників тощо),

формувально-технологічний (спрямований на розвиток діяльнісного компонента готовності до стандартизації шляхом створення умов для набуття відповідного досвіду компетентісно орієнтованого навчання, розроблення та застосування технологій навчання, що забезпечують досягнення визначених стандартами освітніх результатів),

рефлексивно-корекційний (спрямований передусім на формування особистісного компонента через рефлексію попереднього педагогічного досвіду й актуалізацію активності особистості педагогічного працівника щодо визначення нових завдань підвищення якості професійної підготовки молодших спеціалістів в умовах технікуму чи коледжу).

Метою *інформаційно-мотиваційного* етапу формування готовності педагогічного працівника до стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах є формування інформаційної грамотності педагогічних працівників, їхньої мотиваційної сфери, забезпечення формування когнітивного і мотиваційного компонентів готовності.

Формувально-технологічний етап спрямований на розвиток діяльнісного компонента готовності до стандартизації.

Формування готовності педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах передбачає, перш за все, глибоке вивчення теоретичних питань удосконалення навчально-виховного процесу, позитивних сторін педагогічних теорій, ідей та технологій.

Провідним завданням третього, *рефлексивно-корекційного*, етапу було формування організаційно-контролюючих умінь, тобто здатність викладачів до рефлексії, до постійного самовдосконалення. Цей етап включає самоаналіз власної діяльності, поширення передового перспективного досвіду, упровадження інноваційних технологій, прогнозування самореалізації і самовдосконалення неперервного підвищення професійного рівня, проведення круглих столів, творчих лабораторій, апробації підручників, аналіз і самоаналіз професійної діяльності, корекція, завдання на перспективу.

Питання для самоконтролю

1. Поясніть суть понять *«педагогічна майстерність»*, *«професійна компетентність»*, *«готовність»*, *«готовність до педагогічної діяльності»*.
2. Аргументуйте відмінність понять *«компетентність»* і *«готовність»*.
3. Дайте визначення поняттю *«готовність викладачів коледжів і технікумів до стандартизації професійної підготовки молодших спеціалістів»*.
4. Поясніть особливості мотиваційного компоненту готовності до діяльності й визнання його пріоритетного значення.
5. Охарактеризуйте особистісний компонент готовності викладачів до стандартизації підготовки молодших спеціалістів.
6. Представте структуру педагогічних здібностей викладача вищої школи.
7. Опишіть структуру когнітивного компонента готовності педагогів професійного навчання до стандартизації підготовки молодших спеціалістів.
8. Назвіть уміння, з яких складається діяльнісний компонент готовності до стандартизації підготовки молодших спеціалістів.
9. Охарактеризуйте структуру готовності педагогічного працівника до стандартизації професійної підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах.
10. Складіть алгоритм формування готовності педагогічного працівника до стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах.
11. Поясніть, у чому суть інформаційно-мотиваційного етапу формування готовності.

12. Поясніть призначення формувально-технологічного етапу формування готовності.

13. Особливості рефлексивно-корекційного етапу.

14. Констатуйте мету інформаційно-мотиваційного етапу формування готовності педагогічного працівника до стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах.

15. Узагальніть порядок формування готовності педагогічного працівника до стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах.

Рекомендована література до 2.1

[1; 4; 8; 10–16; 19; 22; 24; 25; 37; 41; 43; 51–53; 56; 68; 72; 74; 75; 77; 86; 88; 92–94; 103; 107; 128; 134; 137; 139; 140; 142; 144].

2.2. Методики і технології розвитку готовності педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів

Процес формування готовності педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах повинен проходити в рамках:

- внутрішньовузівської науково-методичної роботи;
- навчання в освітніх організаціях, спеціально для цього призначених;
- неформальної освіти.

Першорядною ланкою в системі підготовки педагогічних працівників до стандартизації є внутрішньовузівська науково-методична робота, ефективна організація якої забезпечує не тільки функціонування, але й розвиток навчального закладу загалом. Правильний підхід до відбору змісту і методів науково-методичної роботи, до доцільного їх поєднання та взаємозв'язку може належним чином усувати недоліки в теоретичних знаннях і практичних вміннях викладачів та формувати потребу в постійному професійному зростанні й пошуку.

Систему роботи закладу освіти щодо формування в педагогів готовності до стандартизації підготовки молодших спеціалістів потрібно розпочати зі створення у коледжах і технікумах *сприятливого середовища*, що передбачає акцентування уваги

педагогічних працівників на самовиховання та саморозвиток, активне навчання в школах педагогічної майстерності, передового педагогічного досвіду, психолого-педагогічних семінарах тощо. Створюється відповідний клімат шляхом організації такого освітнього середовища, яке б заохочувало й спонукало до взаємодії, взаємної довіри. Опора на досвід, знання, уміння і навички педагогічних працівників, у цьому плані важливо мати інформацію про існуючі знання і досвід. Слід створити такий клімат, щоб викладачі самі окреслили свої потреби та очікування від занять, тренінгів і сформулювали свої власні цілі, які вони хочуть реалізувати.

Внутрішньовузівська система підготовки готовності педагогічного працівника до стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах включає:

Пізнавальний компонент – передбачає навчання педагогів, спрямоване на оволодіння новими знаннями, способами їх використання в практичній діяльності зі стандартизації підготовки молодших спеціалістів.

Конструктивний компонент – передбачає дії щодо відбору теоретико-методологічного, наукового та практичного матеріалу для включення його в процес підготовки викладачів до стандартизації, що забезпечить процес модифікації, удосконалення дій, уміння організувати навчання на основі компетентнісного підходу, використання нових технологій та їх елементів.

Проектувальний компонент – включає дії, що передбачають планування мети та результатів упровадження стандартизації підготовки у навчальному закладі, а також визначених форм та методів діяльності, які забезпечують готовність до стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах.

Комунікативний компонент – включає в себе дії, пов'язані зі встановленням педагогічно доцільних контактів між учасниками навчально-виховного процесу.

Внутрішньовузівська система підготовки педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах реалізується через:

Колективний рівень: науково-практичні конференції, лекції, психолого-педагогічні семінари, практикуми, проблемні творчі семінари, педагогічні ради, консилиуми та ін.

Груповий рівень: навчальні тренінги, методичні об'єднання викладачів за фахом/циклом, проблемні творчі групи, школа педагогічної майстерності, школа передового педагогічного досвіду, семінари та ін.

Індивідуальний рівень: самоосвіта, самовиховання, наставництво, школа передового педагогічного досвіду, робота над індивідуальною науково-методичною проблемою та ін.

Готовність педагога до стандартизації підготовки молодших спеціалістів – комплекс якостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності та її результатів. Створення особистісно-орієнтованої моделі підвищення кваліфікації викладача, розвиток його творчих можливостей лежить в основі роботи методичної служби.

Навчання в освітніх організаціях, спеціально для цього призначених, повинно передбачати підвищення кваліфікації на курсах, стажуваннях, постійно діючих семінарах. Мета: організувати навчальну діяльність з передачі і засвоєння знань, необхідних для реалізації стандартизації підготовки молодших спеціалістів.

Педагогічна взаємодія викладачів, працівників методичної служби в системі післядипломної педагогічної освіти зі слухачами, педагогами-практиками повинна базуватися на таких принципах:

- неперервності та цілісності розвитку особистості педагога, гармонізації педагогічної діяльності, інтеграції всіх її аспектів;
- особистісної зорієнтованості;
- професійно-практичної спрямованості, варіативності змісту занять у зоні актуальних ціннісних орієнтацій та запитів педагогів-практиків;
- альтернативності, свободи вибору організаційних форм та програм підготовки;
- усвідомленості професійно-особистісного розвитку під час педагогічної взаємодії, рефлексія та корекція власної діяльності;
- творчого самовираження, співробітництва та співтворчості (Уруський, 2005).

У рамках неформальної освіти повинні бути передбачені лекції, круглі столи, практичні семінари, майстер-класи, інші форми неперервної професійної освіти, які дозволять підви-

щити рівень готовності вчителя до педагогічної діяльності в умовах стандартизації.

Неформальна освіта – освіта, що необов’язково має організований та систематичний характер, може здійснюватися поза межами організованих освітніх закладів. До сфери неформальної освіти належать індивідуальні заняття під керівництвом тренерів чи репетиторів, тренінги та короткотермінові курси, що переслідують практичні короткострокові цілі. Неформальна освіта не має вікових, професійних чи інтелектуальних обмежень щодо учасників, нерідко не обмежується часовими рамками. Заклади чи організації, що займаються неформальною освітою, зазвичай, не присуджують кваліфікацій і не проводять формального оцінювання навчальних досягнень учасників. У цьому секторі найчастіше застосовують інноваційні підходи, апробують новаторські методики та технології навчання.

Форми неформальної освіти: очна (тренінги, майстер-класи, семінари, майстерні тощо), дистанційна (дистанційні курси, вебінари).

Неформальна освіта ґрунтується на трьох важливих засадах: **«Вчитися в дії»** – отримання різних умінь під час практичної діяльності. Цей принцип реалізується на практиці, в першу чергу, через велику кількість практичних вправ та обов’язкове опрацювання теоретичного матеріалу на практичному ґрунті (наприклад, через роботу в малих групах чи в рольових іграх).

«Вчитися взаємодіяти» – цей принцип передбачає навчання роботи в команді та спонукання до співпраці з оточенням. Мультиплікаторам у сфері неформальної освіти важливо пам’ятати, що люди найбільш ефективно навчаються у групах та один від одного. використання роботи в малих групах на будь-якому тренінгу, що дає великий простір для горизонтального навчання всередині групи.

«Вчитися вчитися» – отримання навичок пошуку та обробки інформації, а також умінь аналізувати власний досвід та отримувати з нього живі знання.

Інформальна освіта передбачає самонавчання, вивчення нормативних документів, літератури та електронних ресурсів: основні портали, сайти і мережеві спільноти у напрямку надання

адресної допомоги педагогічним працівникам з питань стандартизації освіти.

Інформальна освіта (самоосвіта) – це освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям. Така навчальна діяльність не обов'язково цілеспрямована та структурована, не фіксується документально, але сприяє розширенню професійних знань та умінь і є однією з ключових компетентностей особистості.

Форми інформальної освіти: одноразові лекції, відеоуроки, медіа-консультації, спілкування у сім'ї, з колегами, читання спеціалізованих журналів, телебачення, відео, незаплановані випадкові бесіди.

Основою реалізації методичної системи розвитку готовності педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах є застосування педагогічних технологій чи методик, які гарантують досягнення запланованих освітніх результатів, серед яких виділяють:

- структурно-логічні технології навчання, які являють собою поетапну організацію постановки дидактичних завдань, вибору засобів розв'язання, діагностики та оцінки одержаних результатів;
- інтеграційні технології, які забезпечують інтеграцію знань і вмінь з різних джерел, різних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем, навчальних проблем тощо;
- ігрові технології як особливу форму взаємодії учасників, що сприяє формуванню вмінь вирішувати завдання на основі комплексного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету;
- діалогові технології, які пов'язані зі створенням комунікативного середовища, розширенням простору співробітництва на суб'єкт-суб'єктному рівні;
- тренінгові технології як систему діяльності для відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань у навчанні.

Серед показників того, що дана технологія – особистісно-орієнтована, є такі: наявність мотивації до навчання; сприятливе, комфортне освітнє середовище для досягнення мети; викори-

стання ефективних форм, методів і технік навчання; опора на досвід, знання, уміння і навички; наявність відчуття контролю над процесом свого навчання; досягнення успіху, задоволення пізнавальних потреб та потреби у самореалізації; повне занурення у процес навчання; достатність часу на засвоєння нових знань і вмінь тощо.

З метою формування мотиваційного компоненту готовності викладачів до стандартизації підготовки молодших спеціалістів на компетентнісній основі у навчальних закладах доцільно впроваджувати семінари-тренінги «Формування готовності педагогічних працівників до стандартизації у коледжах і технікумах», методики розвитку готовності педагогічних працівників до стандартизації професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів та розвитку самоосвітньої компетентності студентів, технології проектування змісту компетентісно орієнтованого навчання та тестового контролю успішності навчання майбутніх молодших спеціалістів.

Семінар-тренінг, як педагогічна технологія, дає можливість застосовувати різноманітні методи і прийоми; як модель сукупної діяльності, дає змогу організовувати і проводити навчальний процес, створювати комфортні умови для співпраці.

У науково-методичній літературі під тренінгом розуміють:

- спеціальну форму організації діяльності, що переслідує конкретні і прогнозовані цілі, які можуть бути досягнуті у відносно короткий термін;
- спосіб навчання учасників і учасниць та розвиток у них необхідних здібностей і якостей, що дозволяють досягти успіху в певному виді діяльності;
- інтенсивне навчання, що досягається спеціальними інтерактивними методами (Мороз та Омеляненко, 1992, с. 5).

Тренінг, як форма навчання, має суттєві переваги над іншими формами навчання і вимагає від фахівців не тільки знань, а й умінь застосовувати свої знання у практичній діяльності, що постійно змінюється. Під тренінговими формами навчання розуміють створення системи фахових тренінгів, які проводяться поряд із традиційними формами професійної підготовки.

Поняття «тренінгові технології» розглядається в педагогічній площині як здобуття та засвоєння знань, формування і розвиток

умінь, навичок, важливих якостей, ціннісних орієнтацій, компетентностей тощо. Це створює підґрунтя вважати тренінг педагогічною технологією навчання (оскільки тренінг відповідає всім основним ознакам технології й охоплює у своїй структурі велику кількість окремих форм і методів). Значущість тренінгів для вищої освіти виявляється в тому, що вони дають можливість інтенсифікувати процес фахової підготовки, зробити його більш результативним за рахунок повної відповідності принципам особистісно орієнтованого навчання. На сьогодні тренінг є незамінним елементом системи навчання, який передбачає розвиток професійних навичок, креативного мислення й інтелектуальних здібностей особистості, зокрема розвиток готовності педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів.

Серед переваг, які має тренінг як активна форма навчання, можна визначити такі:

- тренінг побудований (повністю чи частково) на моделюванні ситуацій професійної діяльності учасників тренінгу та спрямований на формування умінь і навичок, необхідних у практичній роботі;
- тренінги передбачають виконання індивідуальних і групових практичних занять, проведення рольових ігор;
- тренінг дає можливість систематизувати набутий досвід, усвідомити рівень власної професійної компетентності, окреслити шляхи особистісного фахового саморозвитку;
- тренінг сприяє встановленню демократичного стилю спілкування, забезпечує суб'єкт-суб'єктний процес навчальної діяльності;
- тренінг формує практичні навички до виконання індивідуальних завдань і публічної презентації результатів своєї роботи, навчає ефективно працювати в команді;
- тренінг розвиває лідерські якості, ініціює активність слухачів.

Застосування тренінгових технологій передбачає залучення учасників до навчального процесу, активізує міжособистісну комунікацію, яка забезпечує ефективний обмін інформацією в ході творчої дискусії. У свою чергу, це сприяє розвитку аналітичного мислення і виробленню навичок прийняття компетентних рішень у ситуаціях, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності.

Тренінг, на відміну від традиційних форм навчання, орієнтований не тільки на правильну відповідь, а й на запитання та пошук. У процесі тренінгу відбувається формування і закріплення умінь і навичок ефективної професійної поведінки учасників. Тренінгове заняття є, по суті, семінаром у режимі неперервної дискусії, що переривається мінілекціями, індивідуальною роботою, діловими іграми, кейсами та іншими завданнями.

Отже, правильно організований тренінг розвиває гнучкість, оригінальність мислення, толерантність, здатність вирішувати проблемні завдання та ситуації.

Семінар-дискусія (групова дискусія) створюється як процес діалогічного спілкування учасників, у ході якого відбувається формування практичного досвіду спільної участі в обговоренні та вирішенні теоретичних і практичних проблем.

Семінар-дискусія може містити елементи «мозкового штурму» та ділової гри. У першому випадку учасники прагнуть висунути якомога більше ідей, не піддаючи їх критиці, а потім виділяються головні, обговорюються і розвиваються, оцінюються можливості їх доведення або спростування. В іншому випадку семінар-дискусія отримує свого роду рольове «інструментування», що відображає реальні позиції людей, які беруть участь у наукових чи інших дискусіях. Можна ввести, наприклад, ролі ведучого, опонента або рецензента, логіка, психолога, експерта тощо, у залежності від того, який матеріал обговорюється і які дидактичні цілі ставить викладач на занятті.

Якщо учасник призначається на роль ведучого семінару-дискусії, він отримує всі повноваження вчителя з організації дискусії: доручає комусь із учасників зробити доповідь з теми семінару, керує ходом обговорення, стежить за аргументованістю доказів або спростувань, точністю використання понять і термінів, коректністю відносин у процесі спілкування. Опонент чи рецензент відтворює процедуру наукового опонування. Він повинен не тільки обґрунтувати основну позицію доповідача, продемонструвавши тим самим її розуміння, знайти вразливі місця або помилки, а й запропонувати свій власний варіант рішення. Логік виявляє протиріччя і логічні помилки в міркуваннях доповідача чи опонента, уточнює визначення понять, аналізує хід доказів і спростувань. Психолог відповідає за організацію продуктивного спілкування

та взаємодії слухачів на семінарі-дискусії, сприяє узгодженості спільних дій, доброзичливості відносин, не допускає перетворення дискусії в конфлікт. Експерт оцінює продуктивність всієї дискусії, правомірність висунутих гіпотез і пропозицій, зроблених висновків; висловлює думку про внесок того чи іншого учасника дискусії у віднайдення спільного рішення.

Викладач може ввести в дискусію рольову позицію відповідно до цілей та змісту семінару. Викладач повинен організувати таку підготовчу роботу, яка забезпечить активну участь у дискусії кожного учасника. Він визначає проблему і окремі підпроблеми, які будуть розглядатися на семінарі-дискусії; підбирає основну та додаткову літературу для доповідачів і виступаючих; розподіляє функції та форми участі учасників у колективній роботі; готує учасників до ролі опонента, логіка; керує всією роботою семінару; підбиває підсумки дискусії, що відбулася. Під час семінару-дискусії викладач ставить питання, робить окремі зауваження, уточнює основні положення доповіді учасника, фіксує протиріччя в міркуваннях. На таких заняттях необхідний довірливий тон спілкування з учасниками, зацікавленість у висловлюваних судженнях, демократичність, принциповість у вимогах.

Навчальна дискусія (від лат. *discussio* – дослідження, розгляд) – це всебічне обговорення спірного питання в публічних зборах, у приватній бесіді, суперечці. Іншими словами, дискусія полягає в колективному обговоренні якогось питання, проблеми або зіставленні інформації, ідей, думок, пропозицій. Цілі проведення дискусії можуть бути різноманітними: навчання, тренінг, діагностика, перетворення, зміна установок, стимулювання творчості тощо. Під час дискусії учасники можуть або доповнювати один одного, або протистояти один одному. У першому випадку проявляються особливості діалогу, а в другому – дискусія набуває характеру суперечки. І взаємовиключна суперечка, і взаємоповнюючий, взаєморозвиваючий діалог відіграють велику роль, так як першорядне значення має факт зіставлення різних думок з одного питання.

Ефективність проведення дискусії залежить від таких факторів:
– підготовки (інформованість та компетентність) учасників за запропонованою проблемою;

- семантичної одноманітності (усі терміни, дефініції, поняття повинні бути однаково зрозумілими всім учасникам);
- коректності поведінки учасників;
- вміння викладача проводити дискусію.

Правильно організована дискусія проходить три етапи. На першому етапі учасники адаптуються до проблеми і один до одного, тобто в цей час виробляється певна установка на вирішення поставленої проблеми. Систематичне уточнення понятійного апарату формує в учасників установку, звичку оперувати тільки добре зрозумілими термінами, не вживати малозрозумілі слова, систематично користуватися довідковою літературою.

Другий етап – оцінка – зазвичай передбачає ситуацію зіставлення, конфронтації і навіть конфлікту ідей, який у разі невмілого керівництва дискусією може перерости в конфлікт особистостей.

Третій етап – консолідація – передбачає узагальнення думок, позицій, рішень. На цьому етапі здійснюється контролююча функція заняття.

При проведенні «круглого столу» учасники сприймають не тільки висловлені ідеї, нову інформацію, думки, але й носіїв цих ідей і думок, і насамперед учителя, тому доцільно конкретизувати основні якості та вміння, якими вчитель (організатор) повинен володіти в процесі проведення «круглого столу»:

- високий професіоналізм;
- мовна культура;
- комунікабельність.

Складовою частиною будь-якої дискусії є процедура запитань і відповідей. Уміло поставлене запитання дозволяє отримати додаткову інформацію, уточнити позиції виступаючих і тим самим визначити подальшу тактику проведення «круглого столу».

За даними М. Кларіна (1989), у світовій педагогічній практиці поширені наступні форми дискусії. «Круглий стіл» – бесіда, в якій «на рівних» бере участь невелика група студентів (зазвичай, близько 5 осіб), під час якої відбувається обмін думками як між ними, так і з рештою учасників аудиторії. Засідання експертної групи («панельна дискусія»), на якій спочатку обговорюється визначена проблема всіма учасниками групи (4-6 учасників з

наперед призначеним головою), а потім вони висловлюють свої позиції всій групі. Форум – обговорення, схоже на засідання експертної групи, в ході якого ця група обмінюється думками з аудиторією (групою). Симпозіум – більш формалізоване обговорення, в ході якого учасники виступають з повідомленнями, що представляють їхні точки зору, після чого відповідають на питання аудиторії. Дебати – явно формалізоване обговорення, побудоване на основі наперед фіксованих виступів учасників (представників двох груп) і спростувань. Кожна група має переконати опонентів і схилити їх до думки змінити свою позицію. Варіантом цього обговорення є парламентські дебати («британські дебати»). Судове засідання – обговорення, що імітує судове слухання. Техніка акваріума – особливий варіант організації обговорення, при якому, після нетривалого групового обміну думками, по одному представникові від команди беруть участь у публічній дискусії. Члени команди можуть допомагати своєму представникові порадами, що передаються в записках або під час тайм-ауту (Пометун, 2004).

Дискусія може використовуватися і як метод, і як форма, тобто може проводитися в рамках інших занять, заходів, будучи їх елементом. У вузівському навчанні можуть використовуватися будь-які види дискусії.

Семінар генерації ідей. Учасники розподіляються парами: генератори й організатори. Генератор висловлює своє бачення проблеми, описує все, що йому відомо або невідомо за даною темою. Організатор ставить йому уточнюючі питання, заохочує висловитися, записує основні відповіді та отримані під час обговорення результати. Алгоритм фіксації результатів задається викладачем, наприклад: основні терміни та поняття за темою; схематичне або символічне відображення проблеми; питання, які виникають при роботі в парах тощо. Через деякий час пари переходять від стану генерації до обговорення матеріалу, який було напрацьовано, а потім виступають перед усіма учасниками.

Семінар-дослідження. На початку семінару учасники утворюють кілька підгруп по 7-9 осіб, які отримують список з наперед заготовленими проблемними питаннями. Щоб відповісти на них, учасники повинні обмінятися думками, провести диску-

сію, дослідити проблему, користуючись будь-якими джерелами інформації. Підгрупа готує виступ представника з відповідями на проблемні питання. Потім ідуть доповіді інших підгруп, а на останньому етапі виробляється позиція всієї групи. Викладач підбиває підсумки, оцінює роботу учасників.

Семінар-обговорення не передбачає індивідуальних відповідей на задалегідь сформульовані питання. Викладач пропонує основну, ключову тезу теми і ставить питання, наприклад, «А чому вона – ключова?», «Як підпорядковані їй інші поняття?» тощо. Відбувається колективне обговорення питання. Повноцінна участь у ньому неможлива, якщо учасник лише прочитав підручник або конспект лекції. Йому необхідно глибоко усвідомити, зрозуміти нові знання, сформулювати власну думку настільки чітко, щоб можна було її висловити і донести до співрозмовників.

Семінар «питання-відповідь». Метою такого семінару є перевірити глибину знань учасників усього комплексу запитань, запропонованих на семінар. Викладач ставить запитання за темою, але сформульовані так, що на них не можна відповісти цитатою з підручника або конспекту. Інтенсифікацією мислення учасників на такому семінарі можуть стати провокаційні запитання, тобто такі, в яких прихована помилка, що побудовані за принципами формальної логіки чи ставлять під сумнів правильну відповідь або судження.

Семінар-взаємонавчання. На такому семінарі розглядається 4-5 тем, але кожен учасник особливо глибоко вивчає одну проблему. Студенти сідають попарно відповідно до своєї теми і за командою педагога за визначений час викладають один одному зміст проблеми, обговорюють спірні моменти, доходять спільної думки. Після цього перший або непарний ряд зсувається на одне місце. Дії повторюються.

Семінар-рефлексія. Під час проведення такого семінару обговорюються основні результати проведених занять, аналізуються способи освітньої діяльності та особливості отриманої продукції. Учасники коротко висловлюють свої думки щодо порушених питань. Викладач та лідери малих груп фіксують узагальнені та систематизовані результати рефлексії. Потім відбувається колективне обговорення ключових проблем, виявлених під час індивідуальних виступів.

На семінарі-дискусії викладачі мають можливість виражати свої думки щодо стандартизації освіти в доповідях і виступах, активно відстоювати свою точку зору, аргументовано заперечувати, спростовувати хибну позицію. У такій роботі викладач отримує можливість побудови власної діяльності, що й зумовлює високий рівень його інтелектуальної та особистісної активності, включеності в процес навчального пізнання.

Необхідною умовою розгортання продуктивної дискусії є особисті знання, досвід, які отримуються в процесі самоосвіти. Так, семінар-дискусія може містити елементи «мозкового штурму» та ділової гри.

Мозковий штурм (мозкова атака, брейнстормінг) – широко вживаний спосіб продукування нових ідей для вирішення наукових та практичних проблем. Його мета – організація колективної розумової діяльності з пошуку нетрадиційних шляхів вирішення проблем.

Використання методу мозкового штурму для розвитку готовності до стандартизації дозволяє вирішити такі завдання:

- творче засвоєння матеріалу;
- зв'язок теоретичних знань з практикою;
- активізація навчально-пізнавальної діяльності;
- формування здатності концентрувати увагу і розумові зусилля на вирішенні актуального завдання;
- формування досвіду колективної розумової діяльності.

Існують певні правила, дотримання яких дозволить більш продуктивно провести мозковий штурм (Стрельніков та Брітченко, 2013). Перерахуємо основні з них:

1. Під час сесії немає ні начальників, ні підлеглих, ні новачків, ні ветеранів – є ведучий і учасники; ніхто не може претендувати на особливу роль.

2. Категорично забороняються взаємні критичні зауваження та оцінки, вони заважають виникненню нових ідей.

3. Слід утримуватися від дій, жестів, які можуть бути неправильно витлумачені іншими учасниками сесії.

4. Якщо б не була фантастична або неймовірна ідея, висунута ким-небудь з учасників сесії, вона повинна бути зустрінута зі схваленням.

5. Спробуйте з самого початку переконати себе, що позитивне вирішення даної проблеми має для вас надзвичайно важливе значення.

6. Не думайте, що ця проблема може бути вирішена тільки відомими способами.

7. Чим більше висунуто пропозицій, тим більша вірогідність появи нової і цінної ідеї.

8. Перед початком сесії спробуйте відповісти для себе на наступні питання: Чи заслуговує проблема на мою увагу? Що дає її рішення? Кому і для чого це потрібно? Що станеться, якщо нічого не міняти? Що трапиться, якщо я не висуну жодної ідеї?

Вправа «Акваріум» є способом навчити критично мислити. Обговорення певної теми має проходити серед учасників, які сидять колом. Вони є «рибками» в «акваріумі». Решта учасників стоїть за спинами речників та уважно слідкує за перебігом розмови. У процесі реалізації прийому ролі можуть змінюватись.

Вправа допоможе навчити робити висновки з урахуванням точки зору співрозмовників, покаже, як переосмислити власні думки після отримання нової інформації. Ця стратегія особливо корисна, коли потрібно залучити до бесіди усіх учасників та важливо налагодити продуктивну комунікацію серед них. Вправа може стати опорною точкою, підготовчим етапом виконання більш складного завдання. Це дієвий інструмент, який здатен навчити ефективно дискутувати.

Опозиційний «Акваріум». Це тип групового обговорення, який використовується, коли є дві різні точки зору, аргументи на одне й те саме питання. Поки група, яка відстоює одну позицію, обговорює її у колі, решта виступає у ролі слухачів та спостерігачів. Потім групи міняються місцями. Такий підхід має на меті зробити все, аби групи послухали одна одну та сформулювали питання, які їх цікавлять у позиції опонентів. Після того, як обидві позиції озвучені, учасники мають переосмислити свої аргументи або ж продовжити відстоювати власні переконання.

«Акваріум» багатьох точок зору. Такий формат роботи дозволяє учаснику подивитися на питання з різних точок зору.

До методів, що дозволяють формувати готовність педагога до стандартизації підготовки молодших спеціалістів, відноситься проблемно-рефлексивний полілог, метою якого є актуалізація

і розвиток творчих можливостей педагога до самостійного осмислення проблем стандартизації, а також до прийняття інноваційних рішень. Даний метод складається з таких етапів:

- етап відшукування і визначення педагогічних проблем стандартизації, де кожний учасник, не повторюючи попереднього, структурує проблему;
- етап висунення ідей з вирішення означених проблем;
- колективне обговорення.

Значущість такого полілогу полягає в тому, що забезпечується розвивальний ефект не лише найбільш підготовлених у формулюванні й вирішенні проблем педагогів, а й усіх – у тому числі, менш поінформованих і творчих. Через «табу» на повторення кожним учасником досягається ефект найбільшого осмислення альтернативних рішень.

Наступним методом розвитку готовності педагога до стандартизації підготовки молодших спеціалістів є позиційна дискусія, яка дозволяє не лише сформулювати банк даних про стандартизацію, але й забезпечити процес їх критичного аналізу. Механізм такої дискусії передбачає поділ педагогів на групи.

Перша група зосереджує увагу на виробленні проєкту рішення педагогічних проблем стандартизації, на своєму баченні та обґрунтовує його. У ході даної діяльності можлива критика рішень, що пропонуються, оскільки наприкінці дискусії групі необхідно представити на загальне обговорення один із пропонованих варіантів.

Після викладу першою групою свого проєкту до обговорення приєднується друга група, перед якою стоїть завдання вияснити всі альтернативні варіанти стосовно запропонованого рішення першої групи. Відхиливши запропоновані пропозиції, друга група починає розробляти своє рішення, потім вона також викладає програму дій.

Завдання третьої групи полягає в розгляді та пошуку конструктивного у запропонованих проєктах, оскільки вона здійснює синтез і знаходить компроміс у вирішенні проблеми. Далі групи міняються ролями, і весь цикл повторюється знову.

Організація впровадження технологій проєктування змісту компетентісно орієнтованої підготовки молодших спеціалістів у формі гри не є альтернативною щодо інших методів, однак під

час її проведення, як аналіз конкретних чи віртуальних ситуацій, так і розв'язування фахових задач, сприяють закріпленню та накопиченню необхідних знань, відпрацюванню стійких навичок та вмінь. В учасників гри формується не лише індивідуальна відповідальність, а й відповідальність за роботу всієї команди, оскільки успіх заняття в цілому залежить від узгодженості та взаємодії усіх учасників ігрового поля (Гончаров та ін., 2007).

Ігри тренувального характеру (ігри-вправи), які містять непросту для виконання фахову ситуацію з певним визначенням порядком дій.

Ігри-інсценівки (бізнес-симуляція) дають змогу на основі виконання ігор, які ґрунтуються на розгляді фрагментів (чи повного набору) конкретної діяльності (того чи іншого виду), відпрацювати комунікативні навички.

Комплексні дієві ігри (розв'язання кейс-стаді), які обов'язково містять елементи імпровізації в діях слухачів. Тематику зазвичай скеровано на вирішення ситуацій саме методом згурпованої командної роботи. Ділові ігри, що зазвичай складаються з трьох послідовних етапів (підготовчого, ігрового та заключного) та вимагають ретельної підготовки.

Ігри-змагання. На цих заняттях одне і те ж завдання видається двом малим групам слухачів, після чого проводиться порівняння отриманих результатів та вибір найбільш оптимального вирішення проблеми.

Ігрове проектування (інша назва – управління проєктами) – метод, досить подібний за технологією проведення до методу ділових ігор, що має те ж саме призначення – розширення пізнавальної діяльності слухачів. Основна відмінність полягає у предметі моделювання. Якщо у форматі ділової гри імітується вирішення завдань в умові реальної чи віртуальної поведінки об'єкта, то в останньому із названих випадків імітується, чи відтворюється процес створення або ж удосконалення об'єкта (Гончаров, 2005).

Тренінг – формує у слухачів практичні навички управління стилем своєї поведінки через усвідомлення того, як його сприймає оточення, симпатизують йому чи виявляють до нього антипатію.

Ситуація-проблема (ситуаційна задача). Пропонують провести не лише аналіз чинної ситуації, а й схвалити обґрунтоване рішення (Гончаров та ін., 2007).

Критеріальний калейдоскоп. Під час такого заняття слухачі отримують карти, на яких запропоновано різні критерії вибору (залежно від обраної тематики заняття), потім за допомогою дискусії вирішують, які критерії є найважливішими та викладають їх на планшеті найближче до його центру. Менш важливі критерії міститимуться далі від гасла гри. Після цього учасники презентують свої результати. Під час гри можна обмінювати карти для кожного поля за умови аргументування свого рішення.

Ток-шоу. Рольова гра, основою якої є принцип телевізійного ток-шоу. Допомагає розвивати вміння слухачів давати наукову інформацію, узагальнювати, робити висновки, формувати самооцінку, самореалізацію, рефлексію.

Серед інших методів формування інноваційної поведінки педагога – методи рефлексивно-інноваційного пошуку, які дозволяють актуалізувати попередній досвід, переосмислити його, виявити нові відносини і проблеми освітньо-виховного закладу майбутнього, спрямувати процес переосмислення себе та своєї професійної діяльності в напрямку створення інновацій.

Отже, в основі перерахованих вище методик – розгорнута аналітико-синтетична діяльність суб'єкта, інтуїтивний пошук вирішення проблеми з подальшою вербалізацією всіх розумових процесів (Баханов, 1999).

Впровадження технологій проєктування змісту компетентнісно орієнтованої підготовки молодших спеціалістів сприяє розвитку навиків розробки технологій навчального проєктування, імітаційно-ігрових, тренінгових, кейс-технологій та їх застосування при підготовці молодших спеціалістів; опануванню принципів, підходів, особливостей розроблення сучасного навчально-методичного забезпечення підготовки молодших спеціалістів, зокрема, з використанням ІТ-технологій.

Сформованості діяльнісного компоненту готовності викладачів до стандартизації підготовки молодших спеціалістів на компетентнісній основі сприяє запровадження методичних рекомендацій щодо тестового контролю успішності навчання майбутніх молодших спеціалістів.

Досягти реальних результатів впровадження технологій проєктування змісту компетентнісно-орієнтованої підготовки молодших спеціалістів та рекомендацій щодо тестового контролю допоможуть технології майстер-клас, тренінги, кейс-метод, коучинг, круглі столи та інші технології навчання.

Технологія майстер-клас – активна форма творчої самореалізації педагога, коли вчитель-майстер передає свій досвід слухачам шляхом прямого і коментованого показу прийомів роботи. Вчитель-майстер, як правило, володіє власним стилем творчої педагогічної діяльності і власної дидактичної системи роботи.

Поняття «майстер-клас» широко використовується у багатьох сферах діяльності людини, в тому числі і в освіті. Найчастіше в педагогічному співтоваристві під майстер-класом розуміють відкритий урок, захід, презентацію досягнень педагога. Але зараз усе частіше використовуються інноваційний підхід до реалізації активного та професійного навчання людини.

В педагогічній літературі існує декілька десятків визначень поняття «майстер-клас». У першу чергу, майстер-клас – це відкрита педагогічна система, ефективна форма передачі знань і умінь, обміну досвідом навчання і виховання.

Майстер-клас – це головний засіб передачі концептуально нової ідеї авторської педагогічної системи.

Майстер-клас – одна із форм ефективного професійного навчання педагогів.

Майстер-клас – це разова форма роботи, яка об'єднує невеликі групи педагогів, де педагог-майстер представляє власну систему роботи.

Майстер-клас – оригінальний метод узагальнення і поширення досвіду, що ґрунтується на певних принципах і має певну структуру.

Майстер-класи схожі на курси підвищення кваліфікації для тих, хто вже відбувся як фахівець, але хотів би дізнатися більше. Майстер-клас для професіоналів – це можливість познайомитися з новою технологією, новими методиками і авторськими напрацюваннями.

Завдання майстер-класу полягають у:

- пропаганді перспективних моделей досвіду з актуальних проблем модернізації освіти, підвищенні ефективності навчання, виховання, управління;

- передачі авторського досвіду, сприянні освоєнню і трансформації його провідних ідей у практичну діяльність слухачів;
- створенні сприятливих умов для пошуку кожним слухачем майстер-класу власних оригінальних підходів до творчого використання досвіду в особистій практиці модернізації освіти;
- підвищенні рівня професійної майстерності педагогічних кадрів – слухачів майстер-класу.

Особливостями майстер-класу є:

- новий підхід до філософії управління освітою;
- створення умов для залучення всіх до активної діяльності;
- постановка проблеми, розв'язання її через моделювання;
- використання прийомів, що розкривають творчий потенціал учасників;
- рекомендації щодо застосування форм, методів, технологій управління;
- кожен учасник має можливість визначити своє ставлення до проблеми;
- визнання процесу пізнання набагато важливішим, ніж саме знання;
- форма взаємодії – співпраця, співтворчість, спільний пошук.

Основними формами проведення майстер-класу можуть бути: лекції; семінарські заняття; практичний показ у дії сучасних форм і методів навчання і виховання; тренінги; практикуми; моделювання; консультації; самостійна робота слухачів щодо опрацювання рекомендованої літератури, застосування в навчально-виховному процесі окремих методів, прийомів, засобів навчання, елементів інноваційних технологій.

Структура майстер-класу різної спрямованості будується за принципом, що відбиває логіку процесу пізнання: введення нових знань, засвоєння знань, рефлексія.

Тренінг сьогодні став найпоширенішою інтерактивною технологією серед методів ігрового навчання, предметом яких є професійні контакти. Основною метою тренінгу є формування міжособистісної складової майбутньої професійної діяльності шляхом розвитку психодинамічних властивостей людини і формування його емоційного інтелекту, метакомпетентностей. На тренінгу реалізуються такі завдання:

– практичне застосування знань, умінь і навичок професійної взаємодії;

– відкриття, усвідомлення і демонстрація поведінкових патернів, манер, індивідуального стилю комунікації та ін.

На відміну від теоретичних схем, пропонованих у лекційних курсах, мають, як правило, мало варіантів, у процесі тренінгу у його учасників формуються найбільш продуктивні прийоми і способи взаємодії, засновані на індивідуальних особливостях людини і її комунікативної компетентності. Висока освітня результативність тренінгу визначається також тим, що він, будучи побудований на моделюванні реальних професійних ситуацій, вимагає від учасників активної включеності в процес спілкування і мобілізації інтелектуального і аналітичного потенціалу.

При використанні різноманітних інтерактивних технологій у процесі тренінгу зазвичай передбачається зіткнення учасників з релевантними ситуаціями (від англ. Relevant – доречний, що відноситься до справи), що виникають у їх реальній професійній діяльності, але не дозволяються на підставі використання стандартних, традиційно застосовуваних технік і тактик поведінки. Це важливо для пошуку оптимальних шляхів вирішення ситуацій, вироблення ефективного сценарію ділової взаємодії, підбору вербального і невербального репертуару, що знімає агресію, розвиває толерантність і залучає партнера в доброзичливе співробітництво.

Активізаційний ефект тренінгу обумовлений створенням особливої навчально-експериментальної обстановки, що забезпечує розуміння учасниками взаємодії того, які індивідуальні та групові психологічні події розгортаються в процесах міжособистісного спілкування, інтенсифіковані зворотним зв'язком і формуванням практичних умінь, необхідних у повсякденній роботі. Учасники заняття стають очевидцями того, як і яким чином кожен з них впливає на інших, яка при цьому роль спільної діяльності і її зміст, як ситуація в цілому (тобто динаміка взаємин і дій) керує поведінкою окремих учнів і всієї групи. Зазвичай на тренінгу використовується трирівнева модель навчання: придбання → демонстрація → застосування.

В рамках кожного елемента зазначеної моделі використовуються різноманітні технології. Так, для придбання знань у тренін-

гу використовується інформація, мінілекція, повідомлення; для демонстрації – рольові ігри, кейси і кейс-стаді, живі ілюстрації та відеофільми; для застосування – рольові та імітаційні ігри, моделювання.

На тренінгах розглядаються різні тестові завдання, які можуть слугували викладачам як зразок та алгоритм розробки різноманітних, валідних та надійних тестів для оцінювання результатів навчання студентів.

Тренінгові заняття є формою навчально-виховної роботи, в якій засобами методів інтерактивного навчання слухачі у педагогічній взаємодії розвивають здатності, що необхідні для спілкування, взаємодії в команді, прийняття рішень, самоаналізу, самовиховання тощо.

Для дидактично правильної реалізації вказаної технології навчання варто дотримуватися таких основних ознак тренінгового заняття (Сидоренко, 2002; Сисоєва, 2011): постійний і стабільний склад групи, що бере участь у занятті; позитивне налаштування учасників заняття на комунікативну діяльність; створення тренером психологічної атмосфери взаємодії та продуктивного спілкування; дотримання учасниками заняття вимог і правил командної роботи; чітке структурування тренінгового заняття; оцінювання дієвості тренінгу, зокрема, психічної активності, самопочуття, творчої інтелектуальної діяльності кожного учасника.

Передовий педагогічний досвід наголошує на цілком певній ефективності використання кейс-технології в реалізації сучасних завдань викладача. Кейс-технологія, суть якої полягає в розгляді конкретних ситуацій, випадків для спільного аналізу, обговорення та прийняття рішення з певної сфери професійного спрямування, належить до імітаційних активних методів навчання (Гончаров та ін., 2007). Метод кейсів сприяє розвитку вмінь аналізувати ситуації, оцінювати альтернативи, обирати оптимальний варіант і скласти план його реалізації.

Інноваційний педагогічний потенціал кейс-методу дуже високий завдяки наявності в структурі методу аргументації, суперечок, дискусій, які тренують учасників обговорення, учать дотримання норм і правил спілкування.

Основні компоненти застосування кейс-методу, як особистісно-розвивальної педагогічної технології, наступні:

– цільовий компонент, що відображає мету (загальну і конкретну), включає мисленняве передбачення кінцевого результату процесу навчання; розвиток учня як суб'єкта навчальної діяльності, створення належних умов для активного оволодіння знаннями та реалізації творчого потенціалу;

– мотиваційний компонент висвітлює наявність в учня глибокої внутрішньої мотивації та мотивації до спільної діяльності;

– змістовий компонент охоплює зміст навчального матеріалу, відображений у різноманітних кейсах, розподілених за тематикою занять; самостійний пошук та оволодіння знаннями;

– операційно-діяльнісний компонент визначається формами й методами навчання (інтерактивні методи «мікрофон», «мозковий штурм», дискусія, рольова гра, «акваріум» тощо), розвитком учнів; діяльністю викладача щодо управління навчально-виховним процесом, тобто власне технологічним процесом; включає алгоритм і доцільні способи розв'язання конкретних ситуацій у практичній діяльності;

– контрольно-регуляційний компонент пов'язується з досягнутими результатами у процесі навчання, що є важливим стимулом навчатися; контроль викладача за обсягом матеріалу, що вивчається, ходом навчання є опосередкованим; присутній постійний зворотний зв'язок з учнями; викладач є організатором, консультантом;

– рефлексивний компонент – оцінка викладача формується на основі врахування активності кожного учня, докладених ним зусиль, способу спілкування, вміння співпрацювати (застосування особистісно-розвивальних педагогічних технологій у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників, 2014).

Застосування кейс-методу базується на єдності дидактичних принципів:

- індивідуальний підхід до кожного учасника;
- забезпечення достатньою кількістю наочних матеріалів;
- максимальна свобода в навчанні;
- формування навиків самостійності, самоорганізованості, уміння працювати з інформацією;
- концентрація на основних положеннях, а не на великому об'ємі теоретичного матеріалу;

- акцентування уваги на розвитку позитивних і необхідних для подальшого удосконалення якостей учасника.

До найважливіших гносеологічних особливостей кейс-методу включають:

- неоднозначність одержуваного знання, що є одним з варіантів ситуативного знання;

- розмаїття джерел знань, що включає теоретичне знання, отримане на лекціях і з навчальних матеріалів, а також з висловлювань інших учасників обговорення;

- творчий процес пізнання, що здійснюється завдяки вільній обстановці висловлення ідей на основі включення індивідуальної творчості суб'єктів навчального процесу в колективну творчу діяльність;

- колективний характер пізнавальної діяльності, що є найважливішою передумовою синергетичного ефекту, тобто множення одержуваного пізнавального результату за рахунок поєднання зусиль учасників навчання, якому сприяє різноманітність способів, форм і методичних прийомів у навчанні: «мозкова атака», виділення підгруп, їх взаємодія тощо;

- форсований процес одержання знання завдяки зануренню в ситуацію. Це занурення дає змогу уникнути суто логічної моделі пізнання. Завдяки швидкому включенню механізмів образного, інсайтного пізнання, мислення перестає бути лінійним.

Метод Case Studies в навчанні педагогічних працівників стандартизації освіти дозволяє підвищити пізнавальний інтерес до питання, сприяє розвитку дослідницьких, комунікативних і творчих навичок. Тут долається класичний недолік традиційного навчання, пов'язаний з неемоційністю викладу матеріалу – організоване обговорення кейса може нагадувати театральну виставу. Суть навчання кейс-методом полягає в пропозиції кожному варіантів, виходячи із знань практичного досвіду і інтуїції.

Основна функція кейс-методу – вчити вирішувати складні проблеми, які не можливо вирішити аналітичним способом.

Основні компоненти технології застосування кейс-методу як особистісно-розвивальної педагогічної технології:

- цільовий відображає мету (загальну і конкретну), включає мисленнєве передбачення кінцевого результату процесу навчан-

ня; розвиток слухача як суб'єкта навчальної діяльності, створення умов для активного оволодіння знаннями та реалізації творчого потенціалу;

- мотиваційний компонент – наявність глибокої внутрішньої мотивації та мотивації спільної діяльності;

- змістовий охоплює зміст навчального матеріалу, відображений у різноманітних кейсах, розподілених за тематикою занять; самостійний пошук та оволодіння знаннями;

- операційно-діяльнісний визначається формами і методами навчання (інтерактивні методи «мікрофон», «мозковий штурм», дискусія, рольова гра та ін.), розвитком учасників; діяльністю викладача з управління навчально-виховним процесом, тобто власне технологічним процесом; включає алгоритм і доцільні способи розв'язання конкретних ситуацій у практичній діяльності;

- контрольно-регуляційний компонент пов'язується з досягнутими результатами у процесі навчання, що є важливим стимулом навчання; контроль викладача за обсягом матеріалу, що вивчається, ходом навчання є опосередкованим; зворотний зв'язок з учасниками є постійним; викладач є організатором, консультантом;

- рефлексивний компонент – оцінка викладача формується на основі врахування активності кожного учасника, докладених ним зусиль, способу спілкування, вміння співпрацювати.

Кейс-технології засновані на самостійному вивченні друкованих і мультимедійних навчально-методичних матеріалів, що надаються студенту в спеціальній формі (кейс). Суть технології полягає у використанні конкретних ситуацій для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень з певного питання стандартизації освіти. Ефективність методу в тому, що він достатньо легко може бути поєднаний з іншими методами навчання, тобто кейс-метод дасть змогу доповнити арсенал методичних прийомів.

Кейс-технологія одночасно відображає і практичну проблему, й актуалізує певний комплекс знань, необхідний для вирішення цієї проблеми, а також вдало суміщає навчальну, аналітичну і виховну діяльність. Метод надає можливість розвинути в учасників самостійне мислення, вміння глибше зрозуміти тему, уявлення, мислення та дискусію, аналітичне стратегічне мислення, вміння

вирішувати проблеми і робити раціональні висновки, комунікаційні навички. Кейс-метод дає змогу навчитися поєднувати теоретичні знання з реаліями життя, перетворювати абстрактні знання у цінності і вміння.

Кейс-метод, або метод ситуаційних вправ, призначений для отримання знань зі стандартизації освіти, змістова частина якої дуже швидко змінюється з розвитком сучасних технологій. Результатом застосування даного методу є не тільки отримані знання, а й професійні навички, слухачі (педагогічні працівники) не тільки отримують знання, у процесі роботи над кейсом розвивається їх система цінностей, професійних позицій, життєвих установок.

Розглядаючи сутність кейс-методу, В. Платов (1991, с. 13–16) виділяє наступні ознаки, що уможливлюють вирізнення його серед інших методів навчання:

- наявність моделі соціально-економічної системи, стан якої розглядається в деякий момент часу;
- колективне вироблення рішення;
- багатоальтернативність рішень;
- єдина мета при виробленні рішень;
- наявність системи групового оцінювання діяльності;
- наявність керованої емоційної напруги студентів.

Створення кейсу проходить у такій послідовності: формування дидактичних цілей кейсу (визначення місця кейсу в структурі проблеми, формулювання цілей і завдань); визначення проблемної ситуації; складання основних тезисів кейсу; пошук інституційної системи (фірма, організація, тощо.); визначення джерел і методу збору інформації; побудова або вибір моделі ситуації, яка відображає діяльність; перевірка відповідності моделі ситуації реальності; вибір жанру кейсу; написання тексту кейсу; діагностика правильності і ефективності кейсу; підготовка остаточного варіанту кейса; пошук технічних засобів, за допомогою яких організовується доставка кейсу; підготовка методичних рекомендацій із застосування кейсу; запровадження кейсу у процес навчання.

Використання кейс-методу, як інтерактивної технології навчання, це складний процес, в якому можливо виділити етапи:

– ознайомлення учасників з текстом кейса його аналіз (частіше за все, цей етап проходить за декілька днів до його обговорення і реалізується як самостійна робота);

– організація обговорення кейса (дискусії, презентації);

– оцінювання учасників обговорення;

– підбиття підсумків.

Вирішення кейсів рекомендується проводити в 5 етапів:

I етап – знайомство з ситуацією, її особливостями;

II етап – виділення основної проблеми (основних проблем), виділення чинників і персоналій, які можуть реально впливати;

III етап – пропозиція концепцій або «мозковий штурм»;

IV етап – аналіз наслідків ухвалення того або іншого рішення;

V етап – вирішення кейсу – пропозиція одного або декількох варіантів (послідовності дій), вказівка на можливе виникнення проблем, механізми їх запобігання і рішення.

Проте добре підготовленого кейсу замало для ефективного проведення заняття. Для цього необхідно ще підготувати методичне забезпечення, як для самостійної роботи учнів, так і для проведення самого заняття.

Сукупність джерел інформації, навчальної документації, підручників, які забезпечують оптимальні умови для активної пізнавальної навчальної діяльності, становить збірник інформаційно-методичних матеріалів.

У загальному випадку збірник інформаційно-методичних матеріалів повинен забезпечувати документами – носіями інформації всі елементи організаційно-психологічної структури діяльності навчання.

Програмне забезпечення передбачає пошук технічних засобів, за допомогою яких організовується доставка кейса. Можливі різні варіанти надання програмного продукту споживачам освітніх послуг. Це може бути створення інформаційно-освітнього сайту, завдяки якому в інтерактивному режимі буде здійснена доставка кейса. Іншою можливістю є використання Інтернету, електронної пошти для розсилки навчально-методичних матеріалів (Сікора, 2009, с. 247).

Педагогічний потенціал кейс-метода значно вищий, ніж педагогічний потенціал традиційних методів навчання. Кейс-метод має великий виховний потенціал з позиції формування особи-

стісних якостей: креативності; працьовитості; готовності взяти на себе відповідальність за результати власного аналізу ситуації і за роботу всієї групи; впевненості в собі; розвиток вольових якостей, цілеспрямованості; здатності до конкурентоспроможності; соціально активної і життєво компетентної особистості, здатної до саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації.

Феномен «коучінг» у вищій школі є принципово новим напрямом у педагогічній науці і практиці, в основу якого покладено формулювання і максимально швидке досягнення мети шляхом мобілізації внутрішнього потенціалу, засвоєння провідних стратегій отримання результату, розвиток і вдосконалення необхідних здібностей і навичок.

У контексті розвитку готовності викладачів до стандартизації підготовки молодших спеціалістів на компетентнісній основі коучінг – це взаємостунки між викладачем і слухачами, коли викладач ефективно організовує процес пошуку слухачами кращих відповідей на питання, що їх цікавлять. Коуч допомагає педагогічним працівникам розвиватися, закріплювати нові навички і досягати високих результатів у справі стандартизації освіти. На нашу думку, адаптація вищої школи до нових умов у соціальному, економічному, політичному житті може відбутися лише на основі позитивного ставлення до особистості студента, розкриття його можливостей.

Дослівний переклад слова «коучінг» – «тренерство». Коуч – це тренер, здатний зробити з людини чемпіона, тобто мова йде про виховання переможців (winner-making). Парадигма коучінгу, як особливого стилю навчальної взаємодії, базується на наступних пропозиціях:

- Люди здатні змінюватися лише в тих випадках, коли самі захочуть цього і готові до цього.

- Наші переконання щодо власних можливостей, напряму пов'язані з нашими досягненнями.

- Те, як ми визначаємо успіх, здійснює прямий вплив на наші досягнення.

- Ми обмежуємо наш потенціал рамками наших переконань (наприклад, передбачаючи, що певні речі не можливі через зовнішні або ситуаційні бар'єри).

– Люди вчаться лише тоді, коли справді залучені в процес.
– Ми можемо вчитися за допомогою всього, що ми робимо, проте навчання відбувається лише тоді, коли ми мислимо і будемо плани на майбутнє.

– Для того щоб допомагати іншим, ми повинні безперервно прогресувати самі.

Отже, метою коучінгу в освіті є:

- розкриття внутрішнього потенціалу особистості;
- розвиток особистості через делегування відповідальності;
- досягнення високого рівня відповідальності і усвідомлення у всіх учасників коучінгу.

Одним із головних завдань будь-якого навчання є не лише навчити чогось, але передусім навчити вчитися: отримувати, знаходити, вишукувати необхідні знання. Саме коучінг запускає механізми через особистісну мотивацію слухачів самостійно отримувати знання.

Коучінг – це свого роду партнерство, і для того, щоб взаємодія коуча і слухачів була продуктивною, необхідні відповідність і довіра партнерів. Особистісний контакт і довіра між коучем і слухачами є обов'язковою умовою. У коуча існує особливе розуміння, пов'язане з тим, для чого і куди він веде за собою слухачів і як цей шлях пов'язаний з їх професійним розвитком.

Основний критерій результативності коучінгу – поява у слухача в процесі навчання тих результатів, що є важливими саме для нього. Коуч фокусується на особистості слухача, який хоче бути особливим, а не на тому, чого хоче сам коуч.

Отже, коучінг в освіті передбачає:

- системний супровід, спрямований на ефективне досягнення важливих для нього цілей у конкретні терміни, в результаті чого у суб'єкта формується гнучкість і адаптивність до змін, здатність швидко і ефективно реагувати в критичних ситуаціях;

- партнерське комунікативне співробітництво, що допомагає добиватися значних результатів у різних сферах життєдіяльності;

- безперервний процес розвитку, вдосконалення, розкриття потенціалу особистості для досягнення максимального результату;

- систему взаємодії з коучем, із самим собою, з навколишнім світом;

– технологію, що дозволяє переміститися із зони проблеми в зону ефективного рішення;

– засіб сприяння, допомоги особистості в пошуку її власних рішень у будь-якій складній для неї ситуації;

– модель взаємодії суб'єктів, завдяки якій коуч-викладач підвищує рівень мотивації і відповідальності як у себе, так і у слухачів: «вчиться сам і вчить інших»;

– особливе підтримуюче ставлення до слухачів, згідно з яким він сам досягає своєї мети, сам вирішує проблеми, реалізуючи власні здібності і можливості;

– вид індивідуальної підтримки особистості, що ставить своїм завданням професійне і особистісне зростання, підвищення персональної ефективності;

– спосіб, що складається із наступних кроків:

1) встановлення партнерських взаємостосунків між викладачем і слухачами;

2) спільне визначення завдань для досягнення конкретної мети;

3) дослідження поточної ситуації (проблеми);

4) визначення внутрішніх і зовнішніх перешкод на шляху до результату;

5) вироблення і аналіз можливостей для подолання труднощів у вирішенні проблеми;

6) вибір конкретного варіанту дій і складання плану дій;

7) домовленість про те, що конкретно повинно бути зроблено і у які терміни. Наступне коучінг-заняття завжди починається з огляду – що зроблено, що вдалося і що можна було зробити краще (Романова, 2010, с. 83–86).

Для розвитку навиків розробки навчальних технологій, технологій оцінювання результатів навчання студентів доцільним є застосування дидактичних і рольових навчальних ігор, які найбільшою мірою відтворюють ситуації творчого професійного пошуку.

Центром дидактичної гри є навчальна проблема, яка може виступати джерелом нових знань, поглиблювати й розширювати уявлення учасників про педагогічну дійсність. В умовах ігрового моделювання відбувається перехід навчальної діяльності у навчально-творчу, оскільки створені умови сприяють використан-

ню потенційних можливостей та творчих здібностей вчителів. Ігрове моделювання дозволяє позбавитися від педагогічних стереотипів, шаблонів, що особливо важливо у формуванні та розвитку готовності до здійснення нововведень як складової інноваційної поведінки педагога.

Головним завданням педагога є навчання того, хто навчається, діяльності. Цьому сприяє застосування технології колективної розумової діяльності – КРД. Ця технологія визначається як «безперервний процес управління розвитком потреб, здібностей тих, хто навчається».

У режимі колективної розумової діяльності всі учасники пов'язані один з одним спільним пізнавальним інтересом. Колектив стає механізмом розвитку особистості. Успіх спільного пошуку визначається інтелектуальними, організаторськими, моральними зусиллями кожного. Навчання ведеться в активній взаємодії тих, хто навчається, з педагогом і між собою.

Технологія КРД складається з системи проблемних ситуацій, кожна з яких розподіляється на 4 основні такти:

Перший такт – *введення у проблемну ситуацію*: постановка проблеми, колективне обговорення цілей, способів їх досягнень. Функція: актуалізація суперечностей, визначення внутрішніх цілей, реальних способів діяльності.

Другий такт – *робота у творчих мікрогрупах з вирішення проблеми*. Функція: розв'язання суперечностей, вирощування внутрішніх цілей, формування способів діяльності, виробка індивідуальної та колективної позиції по проблемі, що вивчається. Учасники творчих груп вправляються в реалізації демократичних стосунків, їх ролі постійно змінюються, учасники можуть вільно пересуватись між групами.

Третій такт – *презентація способу вирішення проблеми мікрогрупами, загальне обговорення, захист позицій*. Функція: формування колективних і особистих позицій на основі порівняння їх з науковою, виробка суспільної думки про роботу творчих груп, окремих особистостей, колективу в цілому. Кожна група оголошує і активно відстоює свою позицію у вирішенні наданої проблеми, проводиться дискусія, в ході якої виробляється єдине вирішення.

Четвертий такт – *рефлексія, постановка нової проблеми* – обговорення процесу і результатів вирішення проблеми, невдач і ускладнень, виявлення причин своїх помилок, що призводить кожного слухача до нової навчальної проблеми – проблеми усвідомлення засобів власної і спільної розумової діяльності (Артюшина, 2013).

Розвиток когнітивного компонента готовності викладачів до стандартизації підготовки молодших спеціалістів на компетентнісній основі (знання викладачів стосовно структури, змісту сучасних освітніх стандартів, особливостей, що відрізняють ці нормативні документи від попередніх поколінь; обізнаність з положеннями Національної рамки кваліфікацій, Законів України «Про освіту» (2020) та «Про вищу освіту» (2019); розуміння суті компетентнісного підходу в освіті, поняття «компетентність» та структури професійної компетентності випускника) забезпечується застосуванням:

- інформаційних технологій (автоматизовані навчальні системи; інтерактивні програми; технології мультимедіа; гіпертекстові технології; телекомунікаційні проекти та ін.);

- діалогових технологій (пов'язані зі створенням комунікативного середовища, розширення простору співробітництва на суб'єкт-суб'єктному рівні та ін.);

- тренінгових технологій (система діяльності щодо відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань у процесі навчання – тести, психологічні тренінги інтелектуального розвитку, розв'язання задач).

Особистісний компонент готовності викладачів до стандартизації професійної підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах (схильність до постійного удосконалення навчально-методичного забезпечення дисциплін, систематичного оновлення змісту лекцій, лабораторно-практичних занять сучасним актуальним матеріалом; уміння ретельного планування і прогнозування всіх етапів власної педагогічної діяльності, навички дотримання термінів виконання запланованих заходів; уміння аналізувати, узагальнювати результати своєї педагогічної діяльності, корегувати методику викладання, навички рефлексії; здатність виключно самостійно вибрати оптимальний комплекс

методів та засобів навчання, розробляти навчально-методичне забезпечення занять; здатність до творчості, спроможність генерувати незвичні педагогічні ідеї, відходити від традиційних схем, оригінально розв'язувати проблемні ситуації) доцільно розвивати за допомогою проведення семінарів-тренінгів «Формування готовності педагогічних працівників до стандартизації у коледжах і технікумах», застосування методів творчого вирішення проблем: мозкова атака, синектика, морфологічний аналіз, метод аналізу і синтезу фантастичних ідей, метод «гірлянд асоціацій», стратегія семикратного пошуку, метод евристичних запитань, метод інверсії, метод емпатії (особистої аналогії), метод «снігова куля», метод «килимок ідей» та інші.

Коротка характеристика деяких з цих методів, що доцільно використовувати для розвитку особистісного компоненту готовності викладачів до стандартизації професійної підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах, дана в *Додатку Б*.

Домінуючий у сучасній професійній освіті компетентнісний підхід до навчання і виховання молоді пов'язаний насамперед з ідеєю системної підготовки індивіда не лише як професіонала, але і як особистості, здатної до саморозвитку, самовиховання й самоосвіти. Важливим нині є не лише обсяг знань випускника закладу фахової передвищої освіти, а й уміння ними оперувати, бути готовим змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатися упродовж життя. Саме розвиток у особистості життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватися у сучасному інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці.

Компетентнісний підхід, спрямований на досягнення освітніх результатів, є продуктивною, визнаною у світовому просторі освітньою методологією, а компетентність – новою одиницею виміру освіченості людини, де увага акцентується на результатах навчання, на здатності особистості діяти в різних нестандартних ситуаціях, творчо застосовуючи набуті знання, уміння, навички. З позицій компетентнісного підходу, основним безпосереднім результатом освітньої діяльності є формування компетентностей особистості, однією з яких є самоосвітня.

Оскільки компетентнісний підхід орієнтує на побудову навчального процесу відповідно до очікуваного освітнього результату, центрує увагу на розвитку особистості того, хто навчається, важливо розробити продуктивні методики розвитку самоосвітніх здатностей студентів, їх умінь здійснювати самостійний пошук і засвоєння новітньої інформації. Самостійна розумова праця, самовиховання, самоосвіта заслуговують на першочергову увагу вже тому, що тут закладена активна, продуктивна роль того, хто навчається. Не зайве вказати, що саме шляхом досконалої організації самоосвітньої діяльності системно розвивається як професійна, так і соціальна складова особистості майбутнього молодшого спеціаліста.

Отже, у процесі професійної підготовки майбутнього молодшого спеціаліста маємо суттєво розвинути його самоосвітню компетентність -інтегративну властивість особистості, яка характеризується наявністю пізнавальних мотивів, продуктивних самоосвітніх знань, умінь і навичок, досвіду самоосвітньої діяльності, цінностей, що зумовлюють готовність і здатність студента ефективно здійснювати самоосвітню діяльність.

У змісті цієї ключової компетентності учені виділяють такі складові:

- уміння навчально-пізнавальної діяльності (загальнонавчальні уміння), універсальні здібності самостійного отримання, здобування та використання знань, умінь, навичок;
- уміння використовувати ІТ-технології, користуватися мережею Інтернет у навчальних (самоосвітніх) цілях;
- уміння розв’язувати різноманітні проблеми на основі самостійно отриманих знань, інтелектуальних умінь та навичок;
- бібліотечно-бібліографічні уміння (організація читання, апарат книжки, довідково-бібліографічний апарат, записи тощо);
- спрямованість на постійний саморух, саморозвиток, уміння переборювати труднощі, невпевненість;
- уміння письмово висловлювати власну точку зору;
- відповідальність за організацію власної самоосвіти;
- постійний самоаналіз та самоконтроль за самоосвітньою діяльністю;
- уміння коригувати, вдосконалювати власні результати, отримані під час самоосвіти: здатність перевіряти правильність

та міцність самостійного засвоєння теорій, практичних умінь, правильність результатів розв'язання задач;

- адекватне оцінювання значення здобутих знань у власній діяльності, рефлексія;

- представлення, обґрунтування та захист результату, отриманого в процесі самоосвіти;

- уміння співпрацювати з оточуючими людьми на основі діалогу, здобувати знання шляхом колективної діяльності, прийняття рішення на основі співробітництва, толерантне ставлення до опозиційної точки зору;

- сформованість інформаційної культури як уміння орієнтуватися в інформаційних потоках: відбирати, обробляти, зберігати та продуктивно використовувати інформацію;

- гнучкість застосування самостійно здобутих знань, умінь, навичок в умовах швидких змін, віднайдення нестандартних нових рішень;

- вміння розробляти та виконувати програми самоосвіти з урахуванням власних потреб і потреб суспільства, планувати свою діяльність (ставити мету, визначати завдання та терміни роботи);

- критичне ставлення до будь-якої отриманої інформації, вироблення власної позиції в процесі отримання знань;

- упорядкування власних знань, віднайдення зв'язків між ними, виявлення певних прогалин;

- розуміння власних потреб на підставі самоаналізу, самопізнання сильних та слабких сторін своєї діяльності;

- уміння вибудовувати персональну життєву стратегію, проєктувати власну кар'єру;

- мовленнєвий і мовний розвиток, оволодіння культурою рідної мови; уміння користуватися монологічною (стисле повідомлення, розповідь, опис, характеристика тощо) та діалогічною (діалог етикетного характеру, діалог-розпитування, діалог-обмін думками, повідомленнями) формами мовлення, оволодіння ораторською майстерністю;

- тісна єдність інтелектуального розвитку з різнобічним формуванням особистості, здатність справлятися із протиріччями й невизначеностями свого життєвого досвіду;

- сформованість наочно-дієвого, наочно-образного та логічного мислення, ґрунтовне володіння інтелектуальними умениями-

ми порівняння, аналізу, синтезу, абстрагування, систематизації, узагальнення тощо.

З огляду на ці змістові складові виокремлюють такі взаємозалежні та взаємообумовлені компоненти: мотиваційно-ціннісний, практично-діяльнісний, організаційний та особистісно-рефлексивний. Зміст *мотиваційно-ціннісного* компонента передбачає наявність ціннісних орієнтацій особистості на оволодіння сучасними знаннями, пристрасного бажання виконати навчальне завдання, сформованість потреби у систематичній навчально-пізнавальній діяльності, розвинуті пізнавальні мотиви, уміння цілепокладання, настанову на інтелектуальний саморозвиток, усвідомлення студентом самоосвіти як особистісно та суспільно значущої діяльності. Цей компонент виконує функцію стимулювання самоосвітньої діяльності студента.

Ефективно здійснювати самоосвіту і, відповідно, розвивати самоосвітню компетентність може студент, який володіє сукупністю способів і прийомів роботи з інформаційними джерелами та вміннями їх реалізувати безпосередньо в самоосвітній діяльності. Саме практично-діяльнісний компонент самоосвітньої компетентності передбачає добір відповідних видів і прийомів самостійної роботи (читання, спостереження, експеримент), володіння студентом «уміннями навчатися». У структурі самоосвітньої компетентності практично-діяльнісний компонент виконує технологічну, інструментальну функцію.

Ефективність самоосвіти студента прямо залежить від його умінь планування, координації, самоуправління, самооцінювання результатів власної навчально-пізнавальної діяльності. Ці здатності особистості в структурі самоосвітньої компетентності ми виділили як *організаційний* компонент. Виконуючи організаційну функцію, цей складник передбачає: раціональне планування та проєктування власних дій; регламентацію часу на виконання навчальних завдань; вибір інформаційних джерел, оптимальних прийомів і форм самоосвіти; наявність умінь раціональної організації робочого місця.

Особистісно-рефлексивний компонент слугує одним із провідних складників освітнього саморуку студента. Він прямо пов'язаний із пізнавальною самостійністю, вольовими та світоглядними якостями, ініціативністю, відповідальністю, науковим

мисленням, натхненням особистості. Цей компонент відображає оцінне ставлення того, хто навчається, до перебігу й результатів самоосвітньої діяльності та передбачає вміння виявляти у власній самоосвітній діяльності позитивні й негативні моменти, порівнювати досягнуті результати з наміченими цілями і завданнями тощо.

Виділені в структурі самоосвітньої компетентності компоненти досить умовні, а їх врахування спрямоване насамперед на розроблення цілісної методики формування цієї інтегративної властивості особистості. Природно, що для обґрунтованого застосування необхідних методів, форм, технологій цілеспрямованого розвитку самоосвітніх здатностей студентів необхідно визначити та обґрунтувати основні детермінанти досліджуваного процесу – психолого-педагогічні фактори і умови.

Основними психолого-педагогічними факторами розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх молодших спеціалістів є (Б. Вовк; І. Мося):

- мотивація самоосвітньої діяльності студента;
- організація науково-дослідної роботи студентів; зміст самостійної роботи студентів;
- характер аудиторних занять;
- методи і прийоми навчання;
- позааудиторна інтелектуальна діяльність студентів;
- пізнавальні здібності студентів;
- навчально-методична література;
- контроль навчальних досягнень студентів;
- виховна робота зі студентами;
- професійна компетентність педагогічних працівників;
- система засобів навчання;
- зміст освіти (освітні програми, навчальні плани, робочі навчальні програми дисциплін);
- цілі, норми, мотиви спільної діяльності студентської групи;
- інформаційно-освітні ресурси, ІТ-технології; виховна діяльність куратора студентської групи;
- методична робота в технікумі, коледжі; зміст практичної підготовки студентів (навчальні і виробничі практики, лабораторно-практичні заняття);
- освітньо-виховне середовище технікуму, коледжу;
- досвід самоосвітньої діяльності студента;

- вольові, рефлексивні якості студентів;
- інтерактивні технології навчання;
- педагогічні вимоги;
- форми організації навчання;
- ділові, творчі якості студентів: самостійність, допитливість, ретельність та ін.

За способом впливу їх умовно поділяють на п'ять груп:

- перша група факторів (*змістово-організаційні*) стосується насамперед змісту освіти та організації педагогічних впливів щодо його засвоєння, поглиблення студентами в самоосвітній діяльності;

- друга група факторів (*інструментально-технологічні*) спрямована на розвиток практично-діяльнісного компонента досліджуваної властивості особистості;

- третя група факторів (*соціально-педагогічні*) враховує впливи соціального оточення, виховних заходів, професіоналізму педагогічних працівників щодо цілеспрямованого розвитку самоосвітньої компетентності студентів;

- четверта група факторів (*спонукально-мотиваційні*) пов'язана зі стимулюванням студентів до активної самоосвітньої діяльності і спрямована на розвиток мотиваційно-ціннісного її компонента;

- п'ята група (*особистісно-психологічні*) об'єднує чинники, що стосуються формування та розвитку комплексу особистісних якостей та враховують наявний досвід самоосвітньої діяльності особистості.

На основі індуктивного методу встановлення причинно-наслідкових зв'язків сформульовано педагогічні умови, які вказаним факторам надають якості дієвості, перетворюють ці чинники в реальні причини формування досліджуваної властивості студентів:

- впровадження в освітній процес індивідуальних навчально-дослідних завдань;

- домінування в системі форм навчання занять проблемно-пошукового характеру;

- активізація позааудиторної інтелектуальної діяльності студентів;

- застосування методів об'єктивного контролю компетентнісно орієнтованої підготовки майбутніх молодших спеціалістів;
- використання у педагогічній практиці евристичних методів розвитку інтелектуальних здібностей студентів.

Звичайно, для того, щоб забезпечити вказані педагогічні умови, треба уявити весь процес системно, у взаємозв'язках його складників, етапів, напрямів, форм і методів, передбачити бажані результати.

Отже, розвиток самоосвітньої компетентності майбутніх молодших спеціалістів має здійснюватися як у перебігу запланованих аудиторних занять, так і самостійно кожним у позааудиторній роботі. Спочатку зупинимо увагу на першому (програмованому) напрямі. Насамперед самоосвітні уміння студентів ефективно розвиваються засобами педагогічних технологій – проблемно-розвивального навчання, технології навчального проектування, ІТ-технологій тощо.

У педагогічній теорії *проблемно-розвивальне навчання* визначене як система регулятивних принципів діяльності, цілеспрямованості та проблемності, правил взаємодії викладача та студентів, вибір і вирішення способів та прийомів створення проблемних ситуацій і вирішення навчальних проблем.

Уперше систему зазначених способів навчальної роботи сформулював М. Махмутов, який до методів проблемно-розвивального навчання відносив такі «загальні» способи навчання:

1. Монологічний (метод монологічного викладу).
2. Показовий (метод показового і розміркованого викладу).
3. Діалогічний (метод діалогічного викладу).
4. Евристичний (метод евристичної бесіди).
5. Дослідницький (метод дослідницьких завдань).
6. Алгоритмічний (метод алгоритмічного припису).
7. Програмований (метод програмованих завдань).

Аналіз наведених методів проблемно-розвивального навчання свідчить, що вони відрізняються один від одного як за характером навчально-пізнавальної діяльності, яку здійснює студент, так і за характером діяльності викладача. У той самий час, вони можуть ділитися на такі групи: репродуктивні методи; перехідні методи; продуктивні методи. Додамо, що, обґрунтовані

видатними ученими-дидактами І. Лернером і М. Скаткіним п'ять системних методів навчання (пояснювально-ілюстративний або інформаційно-рецептивний, репродуктивний, проблемний виклад, частково-пошуковий (евристичний), дослідницький), відображають послідовність засвоєння знань і фактично також є методами проблемно-розвивального навчання.

У цьому аспекті важливою для розуміння методологічних засад розвитку самоосвітньої компетентності особистості є позиція відомого педагога-новатора В. Шаталова: «... творчість учнів у процесі навчання можлива лише на основі глибоких і міцних знань».

Варто додати, що виділені І. Лернером і М. Скаткіним пояснювально-ілюстративний і репродуктивний методи за своєю суттю відповідають монологічному, алгоритмічному та програмованому способам навчання з групи проблемно-розвивальних методів; відповідно частково-пошуковий – показовому, діалогічному та евристичному методам; дослідницький метод представлено в обох класифікаціях.

Отже, розвивальним навчанням маємо назвати процес системно-послідовного залучення студентів до різновидів навчально-пізнавальної діяльності, при якому репродуктивні, виконавчі дії цілеспрямовано замінюються на продуктивні, творчі способи виконання навчальних завдань. При цьому спочатку студенти залучаються до пояснювально-ілюстративних, репродуктивних методів навчання, оволодівають основами знань, які дозволяють розв'язувати проблемні ситуації. Після цього планується застосування проблемних методів (проблемний виклад – частково-пошуковий (евристичний) – дослідницький) шляхом виконання навчальних завдань проблемного характеру. Відмітимо, що результативність виконання навчальних завдань систематично оцінюється методами контролю навчальних досягнень студентів.

Звісно, методи навчання відображаються формами навчальної роботи, а саме:

– лекції, теоретичні семінари, практичні семінари, лабораторно-практичні заняття тощо; індивідуальні заняття студентів, слухачів; виконання студентами, слухачами індивідуальних завдань (рефератів, розрахункових робіт, курсових проєктів, випускних та проміжних етапних кваліфікаційних робіт, дипломних проєктів);

- навчальні екскурсії;
- інші форми організації теоретичного навчання.

Отже, оволодіння знаннями, вміннями й навичками, а відтак і навчально-пізнавальною діяльністю, здійснюється на декількох рівнях. Найчастіше вчені виокремлюють чотири рівні володіння знаннями: впізнавання, відтворення, застосування, творчість.

При цьому підкреслимо, що при описі характеристик діяльності студента на певному рівні – формулюванні цілей, прогнозуванні результатів навчання, конструюванні завдань – слід використовувати мову видимих дій, які можна однозначно описати. Рекомендується в завданнях уникати таких неконкретних, розпливчатих понять, як: «знати», «прочитати», «зрозуміти», а використовувати наступні дієслова: «дати визначення», «перерахувати», «виконати схему», «описати» тощо.

Проблемно-розвивальне навчання слід, на нашу думку, розглядати як технологію (заздалегідь спроектовану організацію педагогічного процесу), що впроваджується в практику для досягнення гарантованих результатів навчання.

Як показано на схемі (рис. 4), загальна навчальна мета («обчислювати», «висловлювати», «демонструвати», «знати», «інтерпретувати», «оцінювати», «застосовувати», «створювати») регламентується освітнім стандартом, освітньо-професійною програмою та відповідним навчальним планом і досягається при виконанні студентом конкретних навчальних завдань.

Зокрема, після вивчення нового матеріалу (лекція, самостійна робота тощо) у студента мають бути сформовані знання на рівні впізнавання. Після цього він залучається до виконання завдань репродуктивного виду, а після діагностування (якщо студент демонструє необхідний рівень навчальних досягнень) знову передбачено виконання більш складних самостійних навчальних завдань.

Технологічно передбачено, що студент може продовжити подальше навчання лише за умови, що він засвоїв не менше 70 % навчального матеріалу певного рівня. Водночас, якщо метою навчання передбачено формування здатностей студентів виконувати задачі творчого характеру, то вони залучаються до проєктної діяльності, навчально-дослідної чи науково-дослідної роботи.

Отримання в закладі фахової передвищої освіти теоретичних (хай навіть енциклопедичних) знань сьогодні є умовою необ-

хідною, але недостатньою для задоволення вимог ринку праці. Акценти помітно змістилися в бік формування здатностей застосування знань на практиці з високим рівнем самостійності та відповідальності. Однією з навчальних технологій, що забезпечує певний баланс між академічними знаннями і прагматичними вміннями і продуктивно розвиває самоосвітні здатності студента, є метод проєктів (технологія навчального проєктування).

Раціонально поєднуючи теоретичне та практичне навчання, метод проєктів ґрунтується на таких положеннях:

- метод проєктів завжди зорієнтований на самостійну діяльність тих, хто навчається;

- в основу методу проєктів покладено ідею, яка відображає сутність поняття «проєкт», його прагматичну спрямованість на результат;

- в основі проєкту лежить певна проблема, що має дослідницький характер та потребує інтегрованих знань і умінь з різних сфер науки, техніки й технології для її вирішення;

- структурування змістової частини проєкту (з визначеними результатами окремих етапів);

- виконання проєкту має передбачати всі етапи навчального дослідження (визначення проблеми, формулювання дослідницьких завдань, висування гіпотез, визначення методів дослідження, проведення дослідження, аналіз отриманих даних, оформлення висновків та кінцевих результатів);

- за умов реалізації методу проєктів однаковою мірою застосовуються різні форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, але робота має бути самостійною та практично значущою для кожного;

- результат проєктної діяльності має нести практичне, теоретичне або пізнавальне значення, його можна побачити, осмислити, застосувати, він має бути певним чином матеріалізований.

Отже, навчальний проєкт – це комплекс пошукових, розрахункових, дослідницьких, графічних та інших видів робіт, що виконуються студентами самостійно за організаційно-консультативної підтримки викладача з метою практичного чи теоретичного розв'язання проблеми. За нашими переконаннями, технологія навчального проєктування може бути з успіхом застосована при оволодінні студентами як базовими предметами,

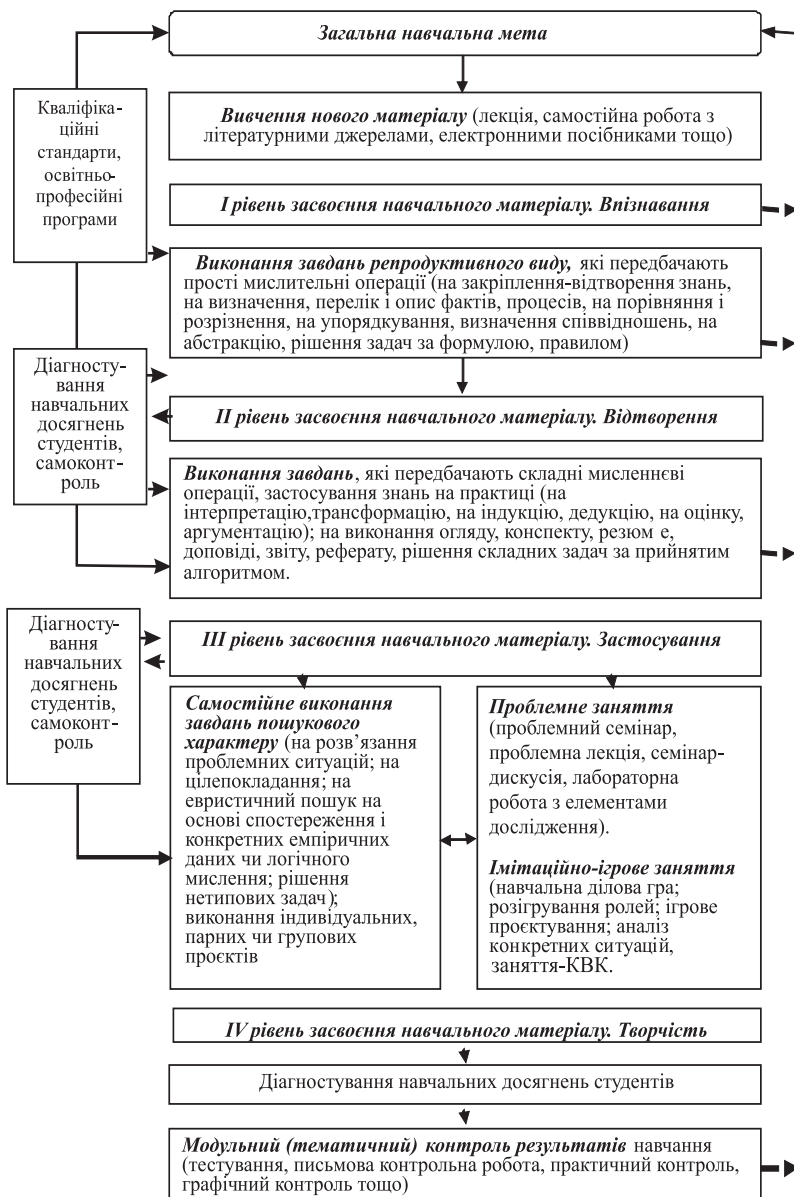


Рис. 4. Структура технології проблемно-розвивального навчання

так і вибірково-обов'язковими чи профільними предметами на будь-яких етапах оволодіння програмою, при вивченні матеріалу різного ступеня складності.

Це, зокрема, досягається тим, що ця технологія, незважаючи на її прагматичність, досить гнучка і варіативна. Наприклад, педагогічна практика нині використовує широкую палітру проєктів, що задовольняють соціальні, регіональні, професійно-педагогічні та інші вимоги до підготовки фахівців.

Найчастіше виділяють такі види проєктів:

1. *Практико-орієнтований проєкт* націлений на соціальні інтереси самих учасників проєкту або зовнішнього замовника. Продукт заздалегідь визначений і може бути використаний у житті групи, коледжу, технікуму, мікрорайону, міста, держави;

2. *Дослідницький проєкт* за структурою нагадує справді наукове дослідження. Він включає обґрунтування актуальності обраної теми, позначення завдань дослідження, обов'язкове висунування гіпотези з подальшою її перевіркою, обговорення отриманих результатів;

3. *Інформаційний проєкт* спрямований на збір інформації про якийсь об'єкт, явище з метою її аналізу, узагальнення та подання для широкої аудиторії;

4. *Творчий проєкт* передбачає максимально довільний і нетрадиційний підхід до оформлення результатів. Це можуть бути альманахи, театралізації, спортивні ігри, твори образотворчого чи декоративно-прикладного мистецтва, відеофільми тощо;

5. *Рольовий проєкт* є найбільш складним у розробці та реалізації. Беручи участь у ньому, проєктанти мають перевтілитися в літературних чи історичних персонажів, вигаданих героїв і т.п. Результат проєкту залишається відкритим аж до його завершення.

Як бачимо, зазначене групування виконано за ознакою «спрямованість проєкту». У сучасній педагогіці проєкти ще поділяють за комплексністю й характером контактів (монопроєкт, міжпредметний проєкт), за тривалістю виконання (мініпроєкти, короткотермінові проєкти, річні), за кількістю учасників виконання проєкту – індивідуальний, парний, груповий.

До переваг персональних і групових проєктів учені справедливо відносять:

Переваги персональних проєктів:

- план роботи над проєктом може бути побудовано та простежено з максимальною точністю;
- у студента формується почуття відповідальності, бо виконання проєкту залежить тільки від нього;
- студент набуває досвіду (на всіх без винятку) етапах виконання проєкту – від народження задуму до підсумкової рефлексії;
- формування у студента найважливіших загальнонавчальних умінь і навичок (дослідних, презентаційних, оціночних) виявляється цілком керованим процесом.

Переваги групових проєктів:

- у проєктній групі продуктивно формуються навички співпраці;
- проєкт може бути виконано більш глибоко і різнобічно;
- на кожному етапі роботи над проєктом переважно є свій ситуативний лідер: лідер-генератор ідей, лідер-дослідник, лідер-оформлювач продукту, лідер-режисер презентації; кожен студент, залежно від своїх умінь та нахилів, активно включається в роботу на певному етапі проєктування;
- в межах проєктної групи можуть бути утворені підгрупи, що пропонують різні шляхи вирішення проблеми, ідеї, гіпотези, точки зору; елемент змагання між ними насамперед підвищує мотивацію учасників і позитивно впливає на якість виконання проєкту.

Алгоритм виконання проєкту (послідовності етапів проєктування) є таким: визначення теми й мети проєкту; формулювання проблеми; постановка мети (формулювання гіпотез); визначення методів збирання й опрацювання даних для підтвердження висунутих гіпотез; збір необхідних даних (організація виконання робіт); аналіз і обговорення отриманих даних; перевірка гіпотез; формулювання понять, узагальнень, висновків; презентація результатів проєктування; підведення підсумків, рефлексія, вибір нових напрямів пошукової діяльності. Визнаючи дидактичну послідовність проєктної діяльності, педагоги виокремлюють різну кількість її етапів. Найчастіше технологія навчального проєктування складається з трьох стадій: «Запуск проєкту», «Виконання», «Захист» та восьми етапів (рис. 5).

У табл. 17 виписано особливості діяльності студентів і викладача в перебігу проєктування. Неважко помітити, що в

технології навчального проектування викладачеві відводиться роль помічника, консультанта. Причому, консультації студентам щодо виконання проекту мають бути евристичними, проблемними. Іншими словами, слід спонукати студента самостійно знайти відповідь на питання, лише показати напрям пошуку, створити таку суперечність, щоб він сам, своїми розумовими зусиллями її розв'язав. Прикладом можуть бути такі відповіді викладача при звертанні до розробників проекту: *А ви врахували, що...? Ви переконалися, що ці результати отримані за валідною методикою? Ви не всі фактори визначили. Спробуйте дослідити бюджет часу студентів коледжу... Це треба довести... Я б вам порадив прочитати статтю (монографію, художню книгу)...*



Рис. 5. Структура технології навчального проектування

Зміст та характер діяльності учасників виконання проєкту

Стадії проєктування	Зміст роботи	Діяльність студентів	Діяльність викладача
1.Запуск проєкту	Визначення теми й мети проєкту. Підбір робочих груп. Пошук ідей, проблем. Формулювання головної проблеми проєкту. Визначення цілей дослідження. Формулювання підтем (проблем): визначення підтем і проблем, кола питань у групах. Планування роботи: обговорення в групах (парах) плану роботи, головних питань, методів збирання й опрацювання даних, форми подання результату. Доведення до студентів критеріїв оцінки результатів проєкту.	Розподіляються на групи (пари). Обговорюють тему з викладачем, дискутують, визначають цілі, завдання проєктування. Розробляють план дій, визначають методи збирання й опрацювання даних. Розподіляють обов'язки щодо виконання завдань проєктування. Чітко визначають форми подання результатів кожним учасником та командою в цілому.	Знайомить з методикою проєктування. Вмотивовує студентів на творчу роботу. Допмагає визначити мету, завдання для кожної групи (пари). Висловлює пропозиції, радить ідеї. Допмагає провести мозковий штурм. Проводить евристичне консультування. Спрямовує дискусію на прийняття оптимальних варіантів рішень. Спостерігає, оцінює активність і результативність роботи кожного студента.
2.Виконання	Організація виконання робіт. Збір необхідних даних (аналіз джерел, пошук інформації в Інтернет, інтерв'ю, тести, анкетування, експерименти	Кожен студент виконує власне завдання проєкту, збирає необхідні дані, обробляє інформацію, знайомить колег з результатами. Обговорення резуль-	Проводить консультації, спостерігає за виконанням плану дослідження, оцінює результати діяльності студентів на кожному етапі, бере участь у дис-

Стадії проектування	Зміст роботи	Діяльність студентів	Діяльність викладача
2. Виконання	тощо). Аналіз результатів та відбір оптимальних варіантів розв'язання проблем. Формулювання понять, узагальнень, висновків. Оформлення результатів проектування.	татів, формулювання узагальнень, висновків. Оформлення результатів.	кусії, дає поради щодо оформлення результатів, оприлюднює оцінки за етапами, визначає лідируючі групи, кращих «дослідників».
3. Захист	Захист проєктів. Оцінка результатів проектування Підбиття підсумків. Успіхи і невдачі учнів. Вибір нових напрямів проєктної діяльності.	Кожен член групи доповідає свою визначену частину доповіді. Обговорює результати, оцінює власну та групову роботу.	Організовує взаєморецензії проєктів. Заслуховує доповіді. Оприлюднює кінцеві оцінки. Організовує заключну дискусію.

Треба підкріпити результати опитування викладачів (студентів, бібліотекарів, фахівців тощо) даними реальної практики... Ваша схема працювати не буде. Зверніть увагу на вихідні дані... А як ця проблема розв'язується в теорії?... Порахуйте, можливо, недостатній обсяг вашої вибірки... Спробуйте зіставити цей факт з історичними умовами життя М. Гоголя (конструктора С. Корольова, педагога Г. Ващенка, поетеси Л. Костенко тощо)...

Оцінювання результатів є вкрай важливим і необхідним етапом реалізації технології навчального проектування: від об'єктивності оцінки внеску кожного члена команди в загальний результат залежить не лише розвиток мотивації учіння студента, а й формування особистісних якостей – самостійності, наполегливості, сумлінності, відповідальності тощо. Тому, по-

ряд з груповими (командними) результатами, слід оцінювати й індивідуальні здобутки кожного учасника виконання проєкту.

Для цього в перебігу проєктування педагогом заповнюється індивідуальна картка кожного учасника проєкту. Виконання кожного етапу проєктування оцінюється в балах. Наведемо приклад такої індивідуальної картки (табл. 18).

Як бачимо (табл. 18), система стимулювання дозволяє набрати учаснику розробки проєкту максимально 100 балів. Основну стадію проєктування – виконання проєкту – пропонуємо оцінювати до 50 балів як найважливішу (половина всієї шкали оцінювання!). На інші дві стадії слід відвести також половину шкали – до 25 балів на кожну. Рефлексію учасників проєктування забезпечує врахування самооцінки власних результатів. Крім викладача, оцінювання результатів виконання проєкту студентом має здійснювати й команда. Практика показує, що це сприяє більш сумлінному та відповідальному ставленню студентів до командної роботи.

Отже, у нашому прикладі Мусієнко І. разом набрала 230 балів. Щоб перейти до чотирибальної шкали, слід, по-перше, поділити цю суму на 3 (дізнатись середній бал) і, по-друге, врахувати континуум оцінок, зокрема:

- 85 – 100 балів – відмінно, «5»;
- 70 – 84 балів – добре, «4»;
- 50 – 69 балів – посередньо, «3»;
- до 49 балів – погано, «2».

Таблиця 18

Індивідуальна картка оцінювання результатів виконання етапів проєкту “Терикон” Мусієнко І.

Джерело оцінювання	Стадії проєктування			Всього балів
	Запуск проєкту (до 25 балів)	Виконання (до 50 балів)	Захист (до 25 балів)	
Колеги по команді	15	40	25	80
Самооцінка	12	35	20	67
Викладач	16	42	25	83
РАЗОМ				230

Отже, середній бал Мусієнко І. дорівнює $230 : 3 = 76,3$, а тому за проєкт студентка отримує оцінку «4». Не зайве вказати, що за необхідності можна перейти до узвичаєної в умовах профільної середньої освіти дванадцятибальної шкали оцінювання. Крім того, для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів доцільно в кінці визначити команду-переможця, відзначити лідерів – генераторів ідей, конструкторів-технологів, конструктивних критиків-опонентів, упевнених користувачів персональним комп'ютером тощо.

Для прикладу, наведемо перелік тем та стислі описи навчальних проєктів, що були розроблені та застосовані у навчальному процесі коледжів і технікумів (табл. 19).

Діагностика готовності педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів

Діагностика є однією з першорядних ланок будь-якої педагогічної діяльності, невід'ємним фрагментом дидактичного процесу, прийомом для аналізу освітнього процесу і визначення його результатів з метою їх вдосконалення.

Серед основних принципів педагогічної діагностики, які виокремлюються вченими, принципи об'єктивності, систематичності та всебічності (всеосяжності). Так, об'єктивність полягає в науково обґрунтованому змісті діагностичних тестів (завдань), діагностичних процедур, рівному ставленні до всіх учасників, застосуванні наукового підходу до оцінки фактів, формулювання висновків.

Принцип систематичності відображається в необхідності проведення регулярного діагностичного контролю на всіх етапах дидактичного процесу, на відміну від епізодичного. Всебічність зосереджує увагу на необхідності повного охоплення всього кола питань та передбачає тематичність і повноту контролю.

Готовність педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів може бути вивчена (продіагностована) на основі таких показників (за А. Ліненко):

- рівень сформованості та глибина педагогічної рефлексії або педагогічна самосвідомість;
- характер та стабільність емоційно позитивного ставлення до педагогічної діяльності;

Навчальні проекти, що застосовувалися в навчальному процесі коледжів і технікумів

Назва проекту	Основне питання (проблема)	Вид проекту, предмети	Стислий опис проекту
1	2	3	4
Інтернет-подорож	Як ознайомитися з музеями, картинними галереями, відвідати історичні, краєзнавчі, географічні об'єкти України на відстані?	Практико-орієнтований, груповий, міжпредметний: історія України, інформатика, людина і світ, географія, художня культура; (короткотерміновий).	На стадії запуску проекту учні розподіляються на команди, отримують групові завдання: виписати короткі анотації музеїв України (одна команда), галерей (друга команда), природних пам'яток та заповідників (третя команда), пам'яток історії та архітектури (четверта команда), святих українського православ'я (п'ята команда). Кожний учень отримує індивідуальні завдання: зробити анотацію досліджуваних об'єктів у межах декількох (залежно від кількості учнів у групі) областей, засобами Інтернет унаочнити «подорож» та оформити мініпроект у вигляді власної доповіді. Проекти окремих членів команд синтезують у вигляді командного проекту з презентацією доповіді. Практичним результатом загального проекту є путівник екскурсій по музеях і художніх галереях, природних пам'ятках, заповідниках України засобами Інтернет.

1	2	3	4
Рідний край	Які об'єкти для проведення природничих, еколого-натуралістичних екскурсій має природний потенціал областей України?	Практико-орієнтований, індивідуальний, міжпредметний екологія, географія, історія, інформатика; (короткотерміновий).	На першій стадії проектування кожний учень групи отримує індивідуальне завдання: за літературними чи іншими джерелами визначити перелік об'єктів для проведення природничих екскурсій у певній області України. Самостійно виконує коротку анотацію об'єкта (озеро Світязь Шацького національного парку; Дніпровсько-Орільський заповідник; Донецький ботанічний сад; Свалявський парк тощо), ілюструє матеріали. Подає на захист доповідь з презентацією. Проекти синтезуються в довідник для проведення природничих екскурсій в Україні.
Картинна галерея Кобзаря	Скільки і які твори складають картинну галерею Т. Шевченка?	Практико-орієнтований, груповий, міжпредметний: художня культура, українська література, історія України; (короткотерміновий).	На стадії запуску проекту учні розподіляються на команди, отримують групові завдання: проаналізувати живописну спадщину Т. Шевченка за певні періоди його життя, схарактеризувати його живопис, пов'язуючи зміст картин з поезією та життям поета, створити (віднайти) репродукції картин митця. Перша команда розробляє мініпроект «Акварелі дитинства Кобзаря»; друга команда характеризує твори художника, виконані в 1837-1843 рр.; третя команда досліджує період 1843-1847 рр., четверта і п'ята команди вивчають живопис Кобзаря відповідно за 1847-1857 рр. і 1857-1861 рр. На захист проєктів команди готують презентації доповідей, послідовно в часі доповідаючи результати наукового пошуку. За результатами проектування оформлюється виставка «Картинна галерея Тараса Шевченка».

1	2	3	4
Терикон	Як утилізувати терикони вугільних басейнів України, щоб знешкодити їх як джерела хімічного, радіологічного пилогового забруднення атмосфери?	Інформаційний груповий, міжпредметний: екологія, хімія, історія України, географія, біологія; (довготерміновий).	Тривалість проєкту – три місяці. На першому етапі учні розподіляються на команди і отримують завдання: 1) вивчити ситуацію із накопиченням гірничої маси (териконів) у вугільних басейнах України, вплив териконів на біосферу, методи їх утилізації в країні та світі (для всіх учнів); 2) команди самостійно вибирають тему проєкту з числа запропонованих: а) утилізація териконів шляхом переробки породи для отримання глинозему; б) використання породи териконів для виробництва будівельних матеріалів; в) переробка породи териконів для отримання вторинного опалювального ресурсу (виробництво палива для побутових потреб); г) проєкт озеленення териконів; д) використання териконів як об'єктів дозвілєвої діяльності; е) використання териконів як об'єктів для втілення мистецьких ідей (сюжети стріт-арта, графіті, ленд-арта тощо); є) забудова териконів, використання їх як спортивних майданчиків для змагань з техніки гірського туризму; ж) використання териконів як платформи для вітроагрегатів. На етапах виконання проєкту команди розробляють методiku утилізації чи використання териконів, що географічно розташовані на певній території Донбасу.

- швидкість та точність адаптації поведінки в умовах діяльності, що змінюється;
- доцільність педагогічних дій;
- достатній рівень сформованості педагогічних задатків (мислення, уява та спостережливість тощо);
- ступінь розвиненості комунікативних умінь;
- наявність професійно значущих якостей особистості;
- емоційна стабільність, високий самоконтроль, ініціативність, організованість, наполегливість, виконавська дисципліна, цілеспрямованість.

Сформованість готовності педагога до професійної діяльності дослідники пропонують оцінювати за такими рівнями: високий, достатній, середній і низький (А. Ліненко); інтуїтивний, репродуктивний, пошуковий, творчий (І. Дичківська); високий, середній та низький (В. Новікова); системний, конструктивний, середній, початковий, допрофесійний (І. Гавриш).

На основі проведеного аналізу і експертного опитування визначено, що готовність педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів проявляється на високому, достатньому, середньому та низькому рівнях, які визначаються за показниками компонентів готовності до професійної діяльності.

Для розробки рівнів готовності педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів були використані наступні характеристики рівнів готовності (на основі дослідження Є. Макагон):

Високий рівень готовності педагога до стандартизації підготовки молодших спеціалістів характеризується:

- яскраво вираженою стійкою творчою активністю і продуктивністю, утвердженням цінностей творчості в педагогічному колективі (що забезпечується створенням відповідної атмосфери творчої, пошукової, інноваційної діяльності в педагогічному колективі окремого навчального закладу – відповідного освітнього середовища);

- оволодіння вчителем технікою організації і проведення дослідно-експериментальної роботи (це потрібно для експериментальної апробації ефективності того чи іншого педагогічного нововведення та його подальшого впровадження засобом

постановки педагогічного експерименту), що приводить до моделювання нового педагогічного досвіду, розробки власних інноваційних методик;

- вмінням і здатністю оцінити вчителем свій індивідуальний стиль діяльності і побудувати план розвитку своєї педагогічної діяльності, він володіє здібностями до її прогнозування і проєктування.

Достатній рівень готовності педагога до стандартизації підготовки молодших спеціалістів характеризується:

- володінням достатньо повними знаннями, вільним застосуванням матеріалу у стандартних ситуаціях, вміє аналізувати, робити висновки;

- вмінням планувати власну діяльність;

- здатністю бачити допущені помилки й недоліки, але не може їх коректувати (сформовані навички самоаналізу, але немає навичок самокорекції).

- вмінням адекватно оцінювати свою готовність, але не спроможний її вдосконалювати, критично ставиться до власних можливостей і здібностей; є прагнення до самоосвіти;

- достатнім рівнем креативності.

Середній рівень готовності педагога до стандартизації підготовки молодших спеціалістів характеризується:

- орієнтацією на оволодіння новими педагогічними технологіями, установку на творчу взаємодію з колегами, прагнення виділяти цілі і задачі власної роботи із стандартизації, використовувати наявні досягнення в педагогічній інноватиці;

- епізодичність використання знань та умінь, які забезпечують відповідну практичну діяльність, їх використання не завжди приносить чітко усвідомлену задоволеність;

- рівень підготовки до стандартизації оцінюється педагогом як задовільний, однак упевненості в позитивному впливі цієї діяльності на успіхи в роботі, як правило, немає.

Низький рівень готовності педагога до стандартизації підготовки молодших спеціалістів характеризується:

- відсутністю чи слабкою вираженістю творчої спрямованості, несформованістю цілей власної діяльності, відсутністю особистісно значимого ставлення до пошукової діяльності;

- володіння педагогом, в основному, набором традиційних прийомів і методів навчання;

– низька оцінка педагогом своєї підготовленості і заперечення ним можливості позитивного впливу участі в стандартизації на результати власної праці.

Результати аналізу наукових праць дають змогу зробити умовивід, що на сьогодні у педагогічній науці склалися різні судження щодо компонентів та їх критеріїв, за якими оцінюють сформованість готовності.

Критерій (від лат. *criterium*, яке зводиться до грец. *κριτηρον* здатність розрізнення; засіб судження, мірило, пов'язаного з грец. *κρινω* розділяю, розрізняю) – мірило, вимоги, випробування для визначення або оцінки людини, предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації. Критерій – підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило (Словник української мови, 1971).

Проблему визначення критеріїв і показників у педагогічному дослідженні опрацьовували такі відомі педагоги, як Ю. Бабанський, О. Барабанщиков, П. Городов, В. Ягупов та ін. Так, О. Барабанщиков наводить декілька визначень критеріїв: а) це показник, об'єктивний прояв чого-небудь; б) це психологічна установка діагноста; в) це мірило, тобто правило, яким треба користуватись при діагностуванні; г) це питання опитувальника, анкети, тесту тощо.

«Критерій» у педагогічних дослідженнях розглядають як об'єктивну ознаку, на основі якої здійснюють класифікацію або порівнюють педагогічні процеси та факти, що вивчаються. Результати дослідження характеризуються певною кількістю визначених показників. Погоджуємося з думкою таких науковців, як А. Батаршов, С. Гречко, М. Фірсов, які вважають поняття «критерій» за обсягом значно ширшим, ніж поняття «показник», оскільки показник є складовою частиною критерію. Критерій виражається конкретними показниками, якісно сформованими та визначеними.

Для педагогічного дослідження важливим є визначення критерію того явища (процесу), на яке спрямоване дослідження. А. Маркова виокремлює такі групи критеріїв: об'єктивні та суб'єктивні; результативні процесуальні; нормативні та індивідуально-варіативні; наявного та прогностичного рівнів;

професійного навчання і творчості; соціальної активності та професійної придатності; якісні та кількісні.

Як наголошує А. Семенова, показники фіксують певний стан або рівень розвитку певного критерію. Показник – це явище або подія, за якими можна судити про динаміку певного процесу.

Критерії є ідеальним зразком для порівняння з фактичними явищами, за їх допомогою можна встановити ступінь відповідності, наближення до заданої моделі сформованості того чи іншого педагогічного явища. Критерії дають можливість з'ясувати, яким чином і з якими витратами можна досягти результату педагогічної дії, у нашому випадку – сформувати готовність педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів.

Компонентом критерію є показник, який є типовим і конкретним проявом однієї із суттєвих сторін певної якості особистості. Його використання допомагає оцінити якість і рівень її сформованості.

Визначаючи систему критеріїв і показників для оцінки готовності педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів, ми використали такі методи, як аналіз нормативних документів та навчальної документації (Закон «Про вищу освіту» (2019), Державний стандарт вищої освіти), психолого-педагогічної літератури та наукових досліджень (В. Гавриш, І. Дичківська, А. Ліненко, В. Сластьонін, Л. Тархан та ін.), експертна оцінка відповідно до розроблених критеріїв і показників.

Готовність педагогічного співтовариства до стандартизації підготовки молодших спеціалістів аналізувалася в таких аспектах: інформованість педагогів про стандартизацію; ставлення педагогів до стандартизації.

Педагогічним працівникам пропонувалося дати відповіді на запитання анкети (*Додаток В*).

Інформованість педагогічних працівників про стандартизацію було виявлено у ході дослідження, як показали результати опитування, 46,7 % викладачів розуміють, що структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів подається у Національній рамці кваліфікацій.

Проведені дослідження щодо обізнаності викладачів про основне джерело інформації для розробки освітніх стандартів показали, що лише 21,5 % респондентів знають правильну відповідь.

На жаль, у технікумах і коледжах, які здійснюють підготовку молодших спеціалістів аграрної, будівельної та машинобудівної галузі, виявлено науково-практичні проблеми у плануванні, змісті й організації навчального процесу.

Під час проведеного анкетування 61,3 % викладачів постійно використовують освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ), освітньо-професійної програми (ОПП) підготовки молодшого спеціаліста при розробленні навчально-методичної документації; 23,3 % викладачів використовують ОПП, ОКХ лише при підготовці робочої навчальної програми; 9,1 % – знайомі з цими нормативними документами, але використовують вкрай рідко; при розробленні навчально-методичної документації не використовують ОПП, ОКХ взагалі 6,3 % викладачів технікумів і коледжів.

Як показало опитування, більшість педагогічних працівників (58 %) не знають назву сучасного галузевого нормативного документа, у якому визначається нормативний термін та зміст навчання, нормативні форми державної атестації, встановлюються вимоги до змісту, обсягу й рівня освіти та професійної підготовки фахівця, не можуть з наведеного переліку відзначити типові задачі діяльності випускника, які передбачені галузевим стандартом вищої освіти України, не можуть правильно упорядкувати в послідовності розроблення документи, що визначають зміст освіти (навчальна програма; навчальний план; робочий навчальний план; освітньо-професійна програма). Результати проведених досліджень вказують на низьку інформованість педагогічних працівників про стандартизацію.

Науковці в структурі готовності до професійної діяльності виділяють такі компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, пізнавально-оперативний, емоційно-вольовий, психофізіологічний, оцінюючий (Л. Кондрашова); мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінний (В. Свистун і Т. Мельничук); мотиваційний, когнітивний, операційний (О. Коберник); мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінковий (С. Гончаренко); мотиваційний, емоційний, пізнавальний, вольовий (М. Дьяченко, Л. Кандибович); мотиваційний, операційний,

орієнтувальний, вольовий, оцінний (В. Пономаренко); мотиваційний, пізнавально-оцінний, емоційно-вольовий, операційно-дієвий, мобілізаційний (К. Дурай-Новакова).

Отже, на основі проведеного аналізу і експертного опитування визначено, що готовність педагогічного працівника навчального закладу до стандартизації професійної підготовки молодших охоплює мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і особистісний компоненти.

До основних показників мотиваційного компоненту готовності відносимо ініціативу, інтерес та сформованість мотивів до стандартизації підготовки молодших спеціалістів, ступінь розвиненості інтересу до професійної діяльності, прагнення до професійних досягнень, сформованість власної позиції як фахівця, вміння здійснювати контроль за перебігом свого розвитку як особистості; позитивний настрій на діяльність, гнучкість мислення, креативність, творчість щодо стандартизації професійної підготовки молодших спеціалістів; працездатність, рівень розвитку почуття обов'язку. Визначені показники дозволяють з'ясувати ставлення педагога до стандартизації підготовки молодших спеціалістів. У даному випадку мається на увазі те, що різна мотивація зумовлює різні рівні готовності до саморозвитку та відмінності у поведінці педагогічних працівників.

Показниками особистісного компоненту є наявність певних особистісно-професійних якостей, таких як об'єктивність, творчість, активність; організаторських здібностей: наявність педагогічної рефлексії: здатність оцінити власний результат, досяжність поставлених педагогом цілей тощо, здібності до самоуправління та креативні здібності.

Для визначення показників когнітивного компоненту було використано характеристику технологічних, методичних і психолого-професійних знань, необхідних для стандартизації підготовки молодших спеціалістів. Показниками даного компоненту готовності є: володіння знаннями основних категорій та понять компетентнісного підходу до стандартизації; знаннями психологічних умов запровадження стандартизації на компетентнісній основі; знаннями розроблення освітніх стандартів підготовки молодшого спеціаліста на компетентнісній основі; знаннями методики розроблення освітніх програм, навчальних

планів, навчальних програм на основі освітніх стандартів; знаннями методики формування змісту освіти майбутніх фахівців відповідно зазначеним у стандарті компетентностям; знаннями методики оцінювання результатів компетентнісної підготовки майбутніх молодших спеціалістів.

Показниками діяльнісного компоненту є вміння застосовувати набуті знання із стандартизації підготовки молодших спеціалістів; здібність до обґрунтованого прийняття самостійних рішень; здатність генерувати обґрунтовані ідеї та пропозиції; рівень володіння саморегуляцією, навчально-виховною, науково-методичною та професійною діяльністю, сформованість професійних здібностей, сформованості лідерських та організаційних якостей, сформованість умінь розробляти освітні програми, навчальні плани, навчальні програми на основі освітніх стандартів; умінь формувати зміст освіти майбутніх фахівців відповідно до зазначених у стандарті компетентностей; умінь оцінювання результатів компетентнісної підготовки майбутніх молодших спеціалістів.

Для діагностики рівня готовності педагогічних працівників нами використовувалися такі методи: «Методика діагностики готовності педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів», яка включає в себе анкети для вивчення показників мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та особистісного компонентів.

Педагогічним працівникам було запропоновано за десятибальною шкалою оцінити власні знання, уміння чи якості.

З метою зіставлення різних кількісних показників застосовано їх стандартизацію, тобто приведення різноіменних кількісних показників до одного виду і заміна індивідуальних значень показників стандартизованими для збереження існуючих між показниками співвідношень. Зокрема, нами було застосовано 10-бальну шкалу станів, яка має градації від 0 до 9, середнє значення 4,5 та стандартне відхилення 2. Стандартизована шкала перетворювалася на рівні: 0,00-2,99 – низький, 3,00-5,99 – середній, 6-7,99 – достатній, 8,00-9,00 – високий.

Для проведення дослідження був розроблений пакет інструментарію, який містив анкети для визначення мотиваційного, особистісного, когнітивного і діяльнісного компонентів.

За результатами проведеного дослідження були отримані і проаналізовані фактичні дані.

Дослідженням було охоплено заклади вищої (передвищої) освіти аграрних, будівельних та машинобудівних спеціальностей. У дослідженні брали участь респонденти (391 чоловік), різні за своїми характеристиками: викладачі коледжів і технікумів з неоднаковим педагогічним стажем та науковими званнями. Зокрема виявлено, що стаж роботи в переважного числа викладачів закладів освіти (33,3 %) складає понад 20 років; зі стажем від 11 до 20 років визначено 27,0 % викладачів. У 22,3 % опитаних стаж становить від 4 до 10 років, а у 17,3 % опитаних стаж роботи до 4 років. При цьому більшість викладачів (28,3 %) мають кваліфікаційну категорію викладач-спеціаліст вищої категорії, викладач-методист – 17,3 %, викладач спеціаліст першої категорії – 16,7 %, викладач-спеціаліст другої категорії – 15,7 %, викладач-спеціаліст – 17,3 %.

У коледжах і технікумах будівельної галузі 48 % викладачів мають педагогічну освіту, аграрної галузі – 42,6 %, машинобудівної галузі – 32,5 %.

У ході дослідження готовності викладачів до стандартизації освіти на компетентнісній основі встановлено, що для більшості педагогів характерним є низький та середній рівень сформованості мотиваційного, особистісного, діяльнісного і когнітивного компонентів (рис. 6).

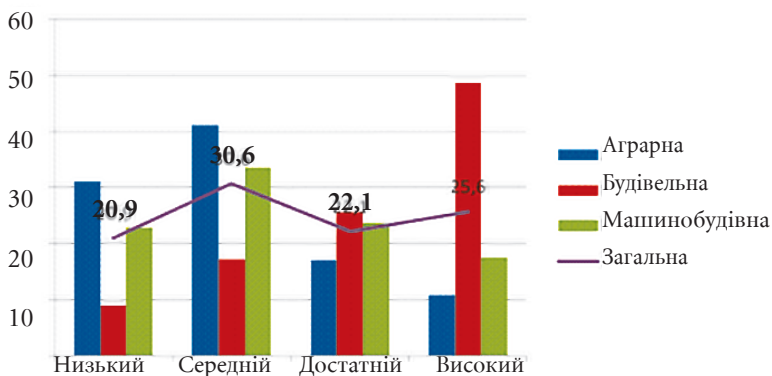


Рис. 6. Готовність викладачів аграрних, будівельних та машинобудівних коледжів і технікумів до стандартизації освіти на компетентнісній основі

Високий рівень готовності до стандартизації освіти на компетентнісній основі, який є творчим за своєю сутністю, сформований у дуже обмеженого кола педагогів (10,8 % в аграрній галузі, 17,5 % в машинобудівній галузі, 48 % – в будівельній галузі), що свідчить про необхідність організації спеціальної роботи для його цілеспрямованого формування.

Дослідження свідчать, що до основних труднощів, пов'язаних із стандартизацією підготовки молодших спеціалістів, можна віднести:

- нерозробленість механізму реалізації стандартизації підготовки молодших спеціалістів у конкретному навчальному закладі;
- відсутність необхідного навчально-методичного забезпечення;
- недостатня поінформованість учителів з проблем організації і проведення стандартизації підготовки;
- відсутність сертифікованих критеріїв оцінки ефективності даної роботи;
- велике навантаження педагогів навчальною та іншими видами діяльності;
- обмеженість ресурсів та інші.

Актуальними напрямками розв'язання цієї проблеми є підготовка педагогів у процесі підвищення педагогічної кваліфікації та навчання студентів – майбутніх педагогів.

Питання для самоконтролю

1. Поясніть, на яких рівнях повинен проходити процес формування готовності педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах?

2. Охарактеризуйте внутрішньовузівську систему підготовки готовності педагогічного працівника до стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах.

3. Складіть перелік принципів, на яких повинна базуватися педагогічна взаємодія викладачів, працівників методичної служби в системі післядипломної педагогічної освіти із слухачами, педагогами-практиками.

4. Поясніть особливості неформальної освіти.

5. Поясніть призначення інформальної освіти.

6. Обґрунтуйте основу реалізації методичної системи розвитку готовності педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах.

7. Охарактеризуйте методики розвитку готовності педагогічних працівників до стандартизації професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів та розвитку самоосвітньої компетентності студентів, технології проектування змісту компетентісно орієнтованого навчання та тестового контролю успішності навчання майбутніх молодших спеціалістів.

8. Створіть таблицю методик розвитку готовності педагогічних працівників до стандартизації професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів.

9. Поясніть, за допомогою яких методик доцільно розвивати когнітивний компонент готовності викладачів до стандартизації професійної підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах; мотиваційний; діяльнісний; особистісний?

10. Назвіть основні принципи педагогічної діагностики.

11. Схарактеризуйте рівні сформованості готовності педагога до професійної діяльності.

12. Обґрунтуйте критерії і показники для оцінки готовності педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів.

13. Назвіть основні показники компонентів (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного і особистісного) готовності педагогічних працівників до стандартизації професійної підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах.

14. Назвіть основні труднощі, пов'язані зі стандартизацією підготовки молодших спеціалістів.

15. Запропонуйте напрями розв'язання проблем, пов'язаних із стандартизацією підготовки молодших спеціалістів.

Рекомендована література до 2.2

[2; 5; 10–16; 22; 33; 37; 41–43; 49; 56; 64; 65; 67; 68; 72; 77; 92–95; 110; 116; 117; 119–125; 128; 129; 131; 136; 137; 139; 140; 142; 144].

СПИСОК РЕКОМЕНДОВАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Ананьев, Б. Г. , 1980. *Избранные психологические труды*. В двух томах. Том 1. Москва: Педагогика.
2. Артюшина, М. В., 2013. Використання технології колективної розумової діяльності у процесі навчання студентів економічного профілю. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*, 19 (29), с. 101-105.
3. Байденко, В. И., 1999. *Образовательный стандарт: теоретические и концептуальные основы*. Доктор наук.
4. Батаршев, А. В., Алексеева, И. Ю. та Майорова, Е. В., 2007. *Диагностика профессионально важных качеств*. СПб. : Питер.
5. Баханов, К. А., 1999. Що ж таке технологія навчання? *Шлях освіти*, 3, с.24-27.
6. Білодід, І. К. ред., 1977. *Словник української мови* : в 11-ти т. Т. 8 : Київ.
7. Боярищева, Т. В., Гудивок, Т. В. та Погоріляк, О. О., 2013. Функціональний аналіз. Навчальний посібник для студентів спеціальностей «математика», «прикладна математика», «статистика». Ужгород.
8. Ваніна, Н. М., 2017. Когнітивний компонент у структурі професійної компетенції кваліфікованого викладача машинобудівного профілю. *Електронне наукове фахове видання «Теорія і методика професійної освіти»*. [online] 10. Доступно: <<http://tmpe.eor.by/index.php/editions/133-vipusk-10pdf>> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].
9. Ваніна, Н. М., 2018. Модернізація стандартів професійної освіти на сучасному етапі. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Глухів, 2(37), частина 1, с. 52-60.
10. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*, 2001. / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун».
11. Гавриш, І. В., 2006. *Теоретико-методичні засади формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності*: автореф. Доктор наук. Луганськ.
12. Гончаренко, С. У., 1997. *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
13. Гончаров, С. М., 2005. *Науково-методичне забезпечення кредитно-модульної системи організації навчального процесу*: монографія. Рівне: НУВГП.
14. Гречко, С. М., 1998. *Системний підхід до виховання дисциплінованості у курсантів вищих військових навчальних закладів*: автореф. Кандидат наук. Хмельницький.

15. Дичківська, І. М., 2012. *Інноваційні педагогічні технології* : підручник. 2-ге вид., доповн. Київ: Академвидав.
16. Дружинин, В. Н., 1999. *Психология общих способностей*. СПб.: Издательство «Питер».
17. Дупак, Н. В., 2003. Особливості стандартизації у професійній освіті західноєвропейських країн: порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного педагогічного університету ім. І. Франка*, 12, с. 63-65.
18. Дупак, Н. В., 2010. Стандартизація в галузі освіти як комплексна проблема. *Вісник Житомирського державного педагогічного університету ім. І. Франка*, 52, с. 53-57.
19. Дьяченко, М. И. та Кандыбович, Л. А., 1976. *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Минск: Издво Бел. ун-та.
20. Европейская система квалификаций: [online]. Доступно: <<http://fedmet.org/files/Sector%20Skills%20Council/World%20Experience/EQF.pdf>> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].
21. Ельбрехт, С. О., 2011. Стандартизація вищої освіти як засіб удосконалення професійної підготовки фахівців. *Краматорський економіко-гуманитарний інститут., педагогіка і психологія*. с. 38-42.
22. *Енциклопедія освіти*, 2008. / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер.
23. Європейська рамкова структура кваліфікацій [online]. Доступно: <<http://www.cedefop.europa.eu/pl/events-and-projects/projects/european-qualifications-framework-eqf>> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].
24. Завалко, К. В., 2014. *Формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності*. Доктор наук. Київ.
25. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 1556-VII : Редакція від 01.01.2019. [online]. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>> [Дата звернення 5 Січень 2019].
26. Закон України «Про зайнятість населення» : [online]. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5067-17>> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].
27. Закон України «Про організації роботодавців, їх об'єднання, права і гарантії їх діяльності» : [online]. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5026-17>> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].
28. Закон України «Про освіту» : [online]. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].
29. Закон України «Про професійний розвиток працівників» : [online]. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17>> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].
30. Закон України «Про професійно-технічну освіту» : [online]. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98>> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].

31. Закон України «Про стандартизацію» : [online]. Доступно: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1315-18> > [Дата звернення 28 Жовтень 2019].

32. Закон України «Про фахову передвищу освіту» : [online]. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19>. > [Дата звернення 28 Жовтень 2019].

33. *Застосування особистісно-розвивальних педагогічних технологій у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників (методичні рекомендації для педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів, працівників науковонавчально-методичних центрів (кабінетів) професійно-технічної освіти МОН України)*, 2014. / М. В. Артюшина, Я. Ю. Білоконь, І. Б. Дремова, О. Б. Кошук, І. А. Мося, Т. М. Пашенко та Г. М. Романова; за ред. Г. М. Романової. Київ: Інститут професійно-технічної освіти НАПН України.

34. Захарченко, В. М., 2017. *Проектування програм навчання у контексті функціонування НРК: компетентнісний підхід та результати навчання*. [online]. Доступно: < <http://www.tempus.org.ua/uk/korysna-informacija/publikacii.html?start=70> >. [Дата звернення 15 Жовтень 2019].

35. Інститут модернізації змісту освіти Міністерства освіти і науки України. Відділ наукового та навчально-методичного забезпечення змісту професійної освіти ІМЗО МОН України. Державний стандарт професійно-технічної освіти. Київ, 2017 ДСПТО 7132 F.43.33-2017.

36. Інструктивний лист Міністерства освіти і науки України. 2003. Інформаційний вісник «Вища освіта», 11, с.60.

37. Каленський, А. А., 2017а. Критерії готовності педагогічних працівників до стандартизації професійної підготовки молодших спеціалістів. *Електронне наукове фахове видання «Теорія і методика професійної освіти»*. [online] 13, с.172-183 Доступно: <<https://jrnls.ivet.edu.ua/index.php/3/issue/view/48/TMPO13>>[Дата звернення 20 Жовтень 2019].

38. Каленський, А. А., 2017б. Фахова передвища освіта: концептуальні засади стандартизації підготовки молодших спеціалістів. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія»*. Мленіум, 277, с.101-105.

39. Каленський, А. А., 2018а. Методологічні підходи до стандартизації змісту професійної освіти. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб. наук. праць*, 16, с. 27-33.

40. Каленський, А. А., 2018б. Принципи стандартизації професійної освіти молодших спеціалістів. *Актуальні питання гуманітарних наук. міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького*

державного педагогічного університету імені Івана Франка, 22.,Т.1, с. 133-137.

41. Каленський, А. А. та Колісник, Н. В., 2018. Стан готовності педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів. *Електронне наукове фахове видання «Теорія і методика професійної освіти»*. [online] 15, с.173-183. Доступно: <<http://tmpe.eor.by/index.php/editions/133-vipusk-10pdf> > [Дата звернення 28 Жовтень 2019].

42. Каленський, А. А. та Мірошніченко, О. В., 2017. Використання проектного навчання для розвитку професійно-етичних умінь студентів (курсантів). *Зб. наук. праць Військового ін-ту Київського нац. у-ту імені Тараса Шевченка*, 55, с.202-207.

43. Каленський, А.А., Лузан, П.Г., Ваніна, Н. В., Пашенко, Т. М., Кравець, С. Г. та Пятничук,Т. В., 2018.; за наук. ред. А. А. Каленського. *Стандартизація професійної освіти: теорія і практика: монографія*. Житомир: «Полісся».

44. Кісіль, М. В., 2007. До питання філософії стандартів у галузі вищої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія*, 12(25), с.207-214.

45. Колісник, Н. В., 2017. Особливості стандартизації професійно-технічної освіти в Україні та за кордоном: порівняльний аспект. *Електронне наукове фахове видання «Теорія і методика професійної освіти»*. [online] 10, с.54-61. Доступно: <<http://tmpe.eor.by/index.php/editions/133-vipusk-10pdf> > [Дата звернення 28 Жовтень 2019].

46. Конституція України: [online]. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96.>> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].

47. Короткова, Л. І., 2011. Модульно-компетентнісний підхід до створення навчально-методичного комплексу професійної підготовки майбутніх кравців на основі проекту професійного стандарту нового покоління. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. [online] 5. Доступно: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnads_2011_5_13 > [Дата звернення 28 Жовтень 2019].

48. Короткова, Л. І., Лук'яненко, Г. І., Лук'янова, Л. Б., Мельник, С. В. та Савченко, І.М., 2011. *Професійні стандарти : теорія і практика розроблення: колективна монографія*. Київ : НАПН України.

49. *Креативні методи навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу*, 2007.: навч.-метод. посіб. / С. М. Гончаров, Т. А. Костюкова, О. М. Губницька та ін.; за заг. ред. проф. С. М. Гончарова. Рівне: НУВГП.

50. Кремень, В. Г., головний ред., 2008. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.
51. Крутецкий, В. А., 1957. *К вопросу о привычных формах поведения*. Москва.
52. Кузьмина, Н. В., 1990. *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. Москва: Высш.шк.
53. Левитов, Н. Д., 1969. *Психология характера*. Москва.
54. Леу, С. О., 2018а. *Особливості стандартизації в системі професійної освіти і навчання Великої Британії: метод. рек.* Київ: Компрінт.
55. Леу, С. О., 2018b. Сучасні стандарти ПОН: досвід Великої Британії. Інноваційна педагогіка. ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», 5, с.110-115.
56. Ліненко, А. Ф., 1996. *Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності* : автореф. Кандидат наук. Київ.
57. Луговий, В. І., Слюсаренко, О. М. та Таланова, Ж. В., 2014. Реалізація світового досвіду рівневої, орієнтаційної та галузевої організації вищої школи в Законі України «Про вищу освіту»: шлях до розуміння та визнання. *Вища освіта України*. (додаток 1), с. 32-36.
58. Луговий, В. І., 2017. Особливості стандартизації професійної невищої і вищої освіти: теоретико-методологічний аспект. *Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України*, 94, с.5-20.
59. Луговий, В. І. та Таланова, Ж. В., 2013. Національна та галузеві (секторні) рамки кваліфікацій як інструмент забезпечення і визнання якості в Європейському просторі вищої освіти. В: М-во освіти і науки України, Нац. техн. ун-т України «КП». *Вища освіта: проблеми і шляхи забезпечення якості*. Київ, 28-29 Листопад 2013. Київ: НТУУ «КП».
60. Луговий, В. І. та Таланова, Ж. В., 2014. Професійна освіта та підготовка в концепції МСКО, проекту НСКО та вітчизняні практики. *Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України*, 4, с.11-20.
61. Луговий, В. І. та Таланова, Ж. В., 2017. Особливості стандартизації проофесійної невищої освіти: теоретико-методологічний аспект. *Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України*, 1 (94), с. 5-21.
62. Лузан, П. Г., 2017. Стандартизація професійної освіти: концептуальний аспект. Професійна неперервна освіта: польсько-український науковий щорічник, Варшава, 2, с.107-120.
63. Лузан, П. Г., 2019. Стандартизація професійної освіти: теоретико-методологічний аспект. В: *Розвиток професіоналізму сучасного педагога в постнекласичній парадигмі*. Черкаси. 9-10 Квітень 2019. Черкаси: Видавець Гордієнко Є. І., с.132-134.

64. Лузан, П. Г., 2004. *Теорія і методика формування навчально-пізнавальної активності студентів*. Київ: Національний аграрний університет.

65. Лузан, П. Г., Каленський, А. А. та Колісник, Н. В., 2018. *Технологія тестового контролю успішності навчання майбутніх молодших спеціалістів: методичні рекомендації*. Київ : ІПТО НАПН України.

66. Лузан, П. Г. та Мося, І. А., 2019. Особливості підготовки молодших спеціалістів за компетентнісним підходом *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. ЖKKГВ «Полісся» ЖОР.

67. Лузан, П. Г., Кошук, О. Б. та Діденко, О. В., 2018. Обґрунтування методики тестового контролю навчальних досягнень майбутніх інженерів-аграрників. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського*. Одеса: ПНПУ, 4, с.118-129.

68. Лузан, П.Г., Пащенко, Т.М. та Мося, І.А., 2019. Зміст та структура готовності педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*, 2(40), с.10-20.

69. Лузан, П., Пащенко, Т., Ваніна, Н., Колісник, Н. та Мося, І., 2018. Концепція стандартизації професійної освіти. *Proceedings of the 1st International symposium «Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives»*. Premier Publishing s.r.o., Accent Graphics Communications LLC, New York, pp.18-25.

70. Лузан, П., 2018. Стандартизація професійної освіти в сучасному науковому осмисленні. *Професійно-технічна освіта: науково-методичний журнал Київ: ІПТО НАПН України*, 3(80), с.24-27.

71. Лузан П., Пащенко, Т., Ваніна, Н. та Колісник, Н., 2018. Стандартизація професійної освіти. *ScienceRise: Міжнародний науковий журнал*. Харків: НВП ПП «Технологічний Центр», 5(25), с.32-35.

72. Максименко, С. Д. та Пелех, О. М., 1994. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності). *Рідна школа*, 3-4, с.70.

73. Малюк, Л. П. та Терешкін, О. Г., 2013. *Стандартизація, сертифікація і метрологія: навч. посібник*. Харків: Харківський державний університет харчування та торгівлі..

74. Маркова, А. К., 1994. *Психология труда учителя*. Москва: Просвещение.

75. Маркова, А. К. та Матис, Т. А., 1990. *Формирование мотивации учения: кн. для учителя*. Москва: Просвещение.

76. Методичні рекомендації з розробки, затвердження та перегляду робочих програм навчальних дисциплін. 2015. Укл.: Голеус, В. І., Смирнова, О. В., Смотраєв, Р. В., Груздєва, О. В., Демихівська, А. М., Шестакова, О. М. Дніпропетровськ: ДВНЗ УДХТУ,

77. Михайлов, О. В., 2007. *Готовность к деятельности как акмеологический феномен: содержание и пути развития*: Кандидат наук. Москва.

78. Міжнародна стандартна класифікація освіти. [online]. Доступно: <<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscled-fields-of-educationtraining-2013RU.pdf>> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].

79. Моніторингові дослідження як показник якості професійної освіти: [online]. Доступно: <<http://www.osvitaua.com/2018/04/63884/?v=3943d8795e03>> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].

80. Мосійчук, Л. М., 2015. *Створення авторської навчальної програми: методичні рекомендації*. Рівне : НМЦПТО.

81. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах»: Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].

82. Наказ МОН «Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою»: Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0285281-98>> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].

83. Національна рамка кваліфікацій. Доступно: <<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].

84. Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. Доступно: <<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].

85. Національна стандартна класифікація освіти (проект) Доступно: <http://naps.gov.ua/uploads/files/sod/NSKO.pdf> > [Дата звернення 28 Жовтень 2019].

86. Нерсисян, Л. С. та Пупкин, В. Н., 1969. Психологическая культура готовности; оператора к экстренному действию. *Вопросы психологи*, 5, с.60-68.

87. Ничкало, Н. Г., Гончаренко, С. У., Лук'янова, Л. Б. та Радкевич, В. О., 2002. за ред. Н.Г. Ничкало. *Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія*. Хмельницький : ТУП.

88. Новікова, В., 2005. Психолого-педагогічна готовність майбутніх учителів початкових класів до інноваційної діяльності. *Вісник Львів. ун-ту. Сер. Педагогіка*, 19, Ч. 1, с.300-305.

89. Оцінювання освітніх стандартів професійної освіти, що базуються на компетентнісному підході, в Україні: Доступно: <http://ipq.org.ua/upload/files/files/03_Novyny/2017.04.25_VETstandards/Report%20Ukraine_ukr_final.pdf.> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].

90. Панич, О., 2019. О стандартах высшего образования. Доступно: <<https://ru.osvita.ua/vnz/63961/>> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].

91. Пасько, Я. І., Білецький В. В. та ін., 2004. Логіка : навчально-методичний посібник. Донецьк: Дон ДДУ.

92. Пашенко, Т. М., 2018. Готовність педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, 2(37), частина 2, с.10-16.

93. Пашенко, Т. М., 2019. Етапи та технології розвитку готовності педагогічних працівників до стандартизації фахової передвищої освіти. В: Радкевич, В. О., Іщенко, Т. Д. та інш. заг. ред. Фахова передвища освіта: сучасні виклики та перспективи розвитку: Київ, 8 Квітень 2019. Київ : Науково-методичний центр інформаційно-аналітичного забезпечення діяльності вищих навчальних закладів «Агроосвіта». с.5-7

94. Пашенко, Т. М., 2018. Контроль та оцінювання результатів проектної навчальної діяльності студентів коледжів і технікумів. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб. наук. праць. Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України / Ред. кол.: В. О. Радкевич (голова) та ін. ЖККГВ «Полісся» ЖОР, 15, с.95-101.

95. Пашченко, Т. М., 2017. Стан професійної підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах будівельної галузі. Електронне наукове фахове видання «Теорія і методика професійної освіти». [online] 13, с.33-45. Доступно: <https://ivet-ua.science/images/Journals_IPTO/TMPO/TMPO_13_2017.pdf [Дата звернення 2 Грудень 2019].

96. Педагогіка вищої школи, 2007. : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., переробл. і доповн. Київ : Знання.

97. Перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2006 35 р. № 1719 (зі змінами). Доступно: <<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1719-2006-п#n16>> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].

98. Перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними

рівнями спеціаліста і магістра. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 787 (зі змінами). Доступно: <<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/787-2010-п>. > [Дата звернення 28 Жовтень 2019].

99. Петренко, В. Л., 2003. Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти. Інформаційний вісник «Вища освіта», 10, с.82.

100. Петренко, В. Л., 1998. Концептуальні проблеми модернізації вищої освіти. В: Міжнародна наукова конференція. Донецьк, Україна, 24 Квітень 1998. Донецьк: ДДУ: ПФ. с.7-15.

101. Постанова Кабінету Міністрів України «Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра»: Доступно: < <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/> >. [Дата звернення 28 Жовтень 2019].

102. Постанова Кабінету Міністрів України «Про розроблення державних стандартів вищої освіти»: Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1247-98-%D0%BF> >. [Дата звернення 28 Жовтень 2019].

103. Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні, 2014.: монографія. Колектив авторів: Бугров В., Гожик А., Жданова К., Зарубінська І., Захарченко В., Калашнікова С., Козієвська О., Линьова І., Лутовий В., Оржель О., Рашкевич Ю., Таланова Ж., Шитікова С.; за заг. ред. В. Лугового, С. Калашнікової. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети».

104. Прангвишвили, А.С., 1967. Исследование по психологии установок. Тбилиси.

105. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Доступно: <<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011> >. [Дата звернення 28 Жовтень 2019].

106. Про затвердження Умов прийому на навчання для здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста в 2019 році: Доступно: < <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1231-18#n360> >. [Дата звернення 28 Жовтень 2019].

107. Прянишникова, О. Д., 2007. Европейская рамка квалификаций непрерывного образования: актуальный опыт. *Образовательная политика*. Февраль, с.43-49.

108. Пуни, А. Ц., 2008. *Проблема личности в психологии спорта*. Москва: ФиС.

109. Пуховська, Л. П., 2014а. Розвиток кваліфікацій і професійних стандартів у країнах Європейського Союзу. *Порівняльно-педагогічні студії*. [online] 4, с.61-69. Доступно: < http://nbuv.gov.ua/UJRN/Prpstud_2014_4_11 > [Дата звернення 28 Жовтень 2019].

110. Пуховська, Л. П., 2014b. ред., Пуховська Л. П., Варначев А. О., Мельник С. В. та Кравець Ю. І., *Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високо розвинутою економікою*. Київ: «НВП Поліграф сервіс».

111. Равен, Дж., 2002. *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация* / Пер. с англ. Москва.

112. Радкевич, В. О., Лузан, П. Г. та Кравець, С. Г., 2017. Стандартизація професійної освіти в контексті євроінтеграційних процесів. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України)*. Збірник наукових праць. Київ: Видавничий дім «Сам», с.259-267.

113. Рашкевич, Ю. М., 2014. *Болонський процес та нова парадигма вищої освіти*. Львів: Видавництво Львівської політехніки.

114. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження Плану заходів із впровадження Національної рамки кваліфікацій на 2016-2020 роки»: Доступно: < <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1077-2016> > [Дата звернення 28 Жовтень 2019].

115. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження середньострокового плану пріоритетних дій Уряду до 2020 року»: Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/275-2017> > [Дата звернення 28 Жовтень 2019].

116. Розроблення освітніх програм., 2014. Методичні рекомендації / Авт.: В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова. За ред. В. Г. Кременя. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети».

117. Романова, С. М., 2010. Коучінг як нова технологія в професійній освіті. *Вісник Нац. авіац. ун-ту. Серія: Педагогіка. Психологія*, 3, с.83-86.

118. Рубинштейн, С. Л., 1973. *Проблемы общей психологии*. Москва: Педагогика.

119. Сакун, Л. В., 2004. *Теорія і практика підготовки фахівців сфери туризму в розвинутих країнах світу: монографія*. Київ : «МАУП».

120. Селезнева, Е. В., 2004. *Развитие акмеологической культуры личности.* / под. ред., А. А. Деркача. Москва: РАГС.

121. Сидоренко, Е. В., 2002. *Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии*. СПб.: Речь.

122. Сисоєва, С. О., 2011. *Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник*. Київ: ВД «ЕКМО».

123. Сластенин, В. А., 2000. Педагогика. Москва: Школа-Пресс.
124. Сластенин, В. А. та Подымова, Л. С., 2003. Педагогика: инновационная деятельность. Москва: Магистр.
125. *Словник української мови*, 1971.: в 11 т. / АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні; Т. 2 : Г-Ж / ред. тому: П. П. Доценко, Л. А. Юрчук. Київ : Наук. Думка.
126. *Словник української мови*, 1973.: в 11 т. / АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні; Г-Ж / ред. тому: П. П. Доценко, Л. А. Юрчук. Київ : Наук. Думка, Том 4.
127. Стандарти вищої освіти у контексті Болонського процесу: Доступно: < <https://works.doklad.ru/view/m5KoBKll5Xg/all.html>.> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].
128. *Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти.*, 2006. Київ: Ленвіт.
129. *Стандартизація професійної освіти: теорія і практика*, 2018.: монографія/ А. А. Каленський, та ін.; за наук. ред. А. А. Каленського. Житомир: «Полісся».
130. *Сучасні технології навчання у вищій школі*, 2013.: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ / В. Ю. Стрельников, І. Г. Брітченко. Полтава : ПУЕТ.
131. Таланова, Ж. В., 2014. Підходи до розроблення галузевих рамок кваліфікацій в Європейському просторі вищої освіти. Доступно: <http://212.111.196.8:8081/dlc/24_25102013/talanova.pdf.> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].
132. Тархан, Л. З., 2005. Компетентностный подход в обучении инженера-педагога. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків: УІПА, 10, с.58-63.
133. *Технологія розробки навчальної програми*, 2008. : методичні рекомендації. Укладач Л. В. Кабан. Біла Церква : КОІПОПК.
134. Туманова, О. М., Славнова, Т. О. та Исабеков, М. У., 2017. Анализ международного опыта разработки и применения профессиональных стандартов. Доступно: < <http://www.academy.kz/nashi-novosti/item/6893-analiz-mezhdunarodnogo-opyta-razrabotki-i-primeneniya-professionalnykh-standartov>.> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].
135. Узнадзе, Д. Н., 1961. *Экспериментальные основы психологии установки*. Тбилиси: Мецниереба.
136. Указ Президента України «Про Основні напрями реформування вищої освіти в Україні» : Доступно: < <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/832/95>.> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].

137. *Управление качеством образования*, 2000.: Практикоориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника Москва: Педагогическое общество России.

138. Уруський, В. І., 2005. *Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: методичний посібник*. Тернопіль: ТОКІППО,

139. Усовершенствование квалификаций: на пути к систематизации ЕФО. 2017. Доступно: <[www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/6C7324DC64593D77C1258152003E9392/\\$file/Qualifications_toolkit_RU.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/6C7324DC64593D77C1258152003E9392/$file/Qualifications_toolkit_RU.pdf)> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].

140. Фирсов, М. В. та Студенова, Е. Г., 2001. *Теория социальной работы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва : Владос.

141. Фіцула, М. М., 2010. *Педагогіка вищої школи: навч. посіб.* Вид. 2-е, доп. Київ: Академвидав.

142. Харківська, А. А., 2008. Порівняльний аналіз освітніх стандартів деяких країн Європи. Доступно: <<http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-12/08khasec.pdf>> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].

143. Чернілевський, Д. В. та Томчук, М. І., 2006. *Педагогіка та психологія вищої школи: навч. посібн.* Вінниця: Вінн. соц.-екон. ін.-тут Ун-ту «Україна».

144. Чернілевський, Д. В., 2008. *Педагогіка вищої школи: підручник*. Вінниця: Видавництво університету «Україна».

145. Якунин, В. А., 1998. *Педагогическая психология: учеб. пособие*. СПб.: Изд-во Михайлова В. А.: Изд-во «Полиус».

146. Янішевський, О. Е., 2007. Розробка та впровадження системи управління якістю вищої освіти на основі вимог міжнародних стандартів ISO 9000:2000 та принципів EFQM/О.Е. *Стратегія інноваційного розвитку системи вищої освіти в Україні*. Донецьк, с.12-16.

147. Bosh, G., 2017. Different National Skill Systems. In C. Warhurst, K. Masyhew, D. Finegold, J. Buchanan (Eds.), *The Oxford Handbook of Skills and Training* (pp. 487-510). Oxford: Oxford University Press.

148. Brockmann, M., Clarke, L., Winch, C., 2011. Knowledge, skills and competences in the European labour market. What's in a vocational qualification. London, New York: Routledge.

149. Cedefop – European Centre for the Development of Vocational Training, 2009: *The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards*. Доступно: <<http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/5053.aspx>> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].

150. Creation qualifications framework Terminology / Hrvatski kvalifikacijski orvir. Zagreb, 03.12.2008.

151. Developing new apprenticeship standards – overview. Доступно: <<https://www.instituteforapprenticeships.org/developingnew-apprenticeships/developing-new-apprenticeship-standards-overview>> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].
152. Fundamentals of a «common quality assurance framework» (CQAF) for VET in Europe. Доступно: <http://www.voced.edu.au/content/ngv%3A42538>. [Дата звернення 28 Жовтень 2019].
153. International Organization for Standardization (ISO)., 2018. Доступно: <<http://www.iso.org>.> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].
154. *International Standard Classification of Education*, 2012. UNECKO: In-te for Statistics.
155. The European Higher Education Areg Electronic resource 19-20 Mai 2005. Доступно: <www.uni-dulde/imperig/md/content/bologna/dublin-descriptors/pdf> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].
156. The European Qualifications frame works for life long learning: descriptors defining levels in The European Qualifications frame works (EQF): Доступно: <https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_en.pdf> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].
157. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). – European Communities, [Electronic resource]. Доступно: <www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/news/EQF_EN.pdf> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].
158. UNESCO. Documents in Education. Education for all: status and friends: Доступно: < http://www.unesco.org/education/pdf/27_111.pdf. > [Дата звернення 28 Жовтень 2019].
159. UNESCO. The International Standard Classification of Education (ISED). 1997. Доступно: <http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/iscd_1997.htm.> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].
160. Vroom, Victor H., 2007. «Sochastic Model of Managerial Careers». *Administrative Science Quarterly*. 13 (1): 26-46.
161. What are National Occupational Standards? Доступно: <<https://www.ukstandards.org>.> [Дата звернення 28 Жовтень 2019].

ПІСЛЯМОВА

На останніх сторінках методичного посібника варто оцінити цілісність та змістовність видання, а також намітити подальші перспективи його вдосконалення. Звісно, детально висвітлити методики розроблення освітніх стандартів, освітньо-професійних програм, навчальних планів, навчальних програм дисциплін вкрай важко у межах такого обсягу книги. Разом із тим, сама ідея розвитку методичної компетентності викладачів, майстрів виробничого навчання, методистів та ін. за рахунок виписаного у книзі матеріалу видається привабливою і прогресивною.

У кожному розділі нашої книги приділялася увага кваліфікаційним стандартам. Окремо наголошувалося, що система стандартизації фахової передвищої освіти має передбачати функціонування трьох видів стандартів: професійного, освітнього і стандарту оцінювання компетентностей випускника. У фаховій передвищій освіті поки що не розробленими є освітні стандарти 4-го покоління, бракує професійних і оцінних стандартів. Природно, цей факт об'єктивно впливав на якість матеріалів цього посібника.

Додамо, що сьогодні повсякчас декларується компетентнісний підхід у професійній освіті усіх рівнів (професійно-технічний, фаховій передвищій, вищій), проте вкрай мало зрозумілих, конкретних і доступних методик компетентнісно орієнтованої освіти. До кінця не вирішеними лишаються питання методики проектування змісту підготовки фахівців на основі задекларованих у стандартах освітніх результатів з урахуванням вимог роботодавців до кваліфікації випускників; не визначено критеріїв вибору (чи розроблення) технологій компетентнісно орієнтованого навчання; оцінювання компетентнісних досягнень студентів здебільшого здійснюється педагогічними працівниками інтуїтивно, без належного наукового обґрунтування; поки що присвоєння кваліфікацій випускникам здійснюється в усталених десятиліттями формах... Саме ці аспекти і будуть предметом наших подальших науково-методичних пошуків.

ДОДАТКИ

Додаток А.1

Функціональна карта

Ключова мета				
Кваліфікаційний рівень	Основна функція 1	Основна функція 2	Основна функція 3	Основна функція N
1	Базова функція 1.1 Базова функція 1.2	Базова функція 2.1	Базова функція 3.1	
2				Базова функція 4.1
3	Базова функція 1.3		Базова функція 3.2 Базова функція 3.3	
4	Базова функція 1.4 Базова функція 1.5			
5				
6				Базова функція 4.2 Базова функція 4.3
7				
8				Базова функція 4.4
9			Базова функція 3.4 Базова функція 3.5	

Додаток А.2

Карта компетенцій

Базова функція 1					
1.1	Види діяльності / Критерії ефективності	Обладнання, інструменти і матеріали	Знання	Навички	Методи оцінки
Базова функція 2					
2.1	Види діяльності / Критерії ефективності	Обладнання, інструменти і матеріали	Знання	Навички	Методи оцінки

Додаток Б

Характеристика методів творчого вирішення проблем

Методи	Характеристика методу	Послідовність реалізації методу	Переваги	Недоліки
Мозковий штурм	Метод короточасної некритичної генерації ідей для їх подальшого обговорення і вибору найкращого способу вирішення про-	1) формулювання проблеми; 2) створення робочих груп; 3) вибір «фіксатора ідей»; 4) інтелектуальна розминка; 5) генерування ідей; 6) оцінка і відбір доцільних ідей; 7) формування на їх основі варіантів рішень; 8) презентація отриманих результатів; 9) рефлексія.	Швидкість і некритичність генерації ідей, взаємний обмін ними, часова обмеженість дозволяють зменшити вплив стереотипів мислення, які звичайно супроводжують розумову діяльність.	Потребує постановки актуальної, значущої проблеми, обов'язкового дотримання учасниками правил генерування ідей, їх фіксації і подальшого аналізу

Методи	Характеристика методу	Послідовність реалізації методу	Переваги	Недоліки
Синектика	Один із методів організації творчого мислення, стимуляції уяви, вирішення проблем, сутність якого полягає в тому, щоб порівняти об'єкт проблеми з аналогічними в інших сферах і таким чином знайти рішення за аналогією.	1) постановка проблеми, її обговорення і осмислення; 2) висування аналогій; 3) застосування намічених аналогій до вирішення певної проблеми; 4) демонстрація рішення; 5) рефлексія.	Мислення за аналогією стимулює ланцюжкову реакцію асоціацій, здатних привести до оригінального творчого рішення	Потребує входження до групи людей з творчим, оригінальним, художнім складом мислення (розвинена права півкуля), потребує комфортної психологічної атмосфери, сприятливих умов.
Метод «снігова	Метод колективного пошуку спільного рішення або спільного погляду на певний об'єкт	1) постановка проблеми (завдання); 2) самостійне визначення поняття кожним учасником; 3) робота в двійках чи трійках; 4) робота в малих групах; 5) спільне обговорення; 6) рефлексія.	Включає всіх учасників до навчального процесу, спонукає до активності та «входження в тему».	Займає багато часу, тому не придатний для короткотривалих форм навчання
Метод інверсії (зворотної аналогії)	Один із евристичних методів навчально-творчої діяльності, зорієнтований на пошук вирішень творчого завдання в нових, несподіваних напрямках, ча-	1) введення у проблему; 2) аналіз традиційних характеристик об'єкта; 3) застосування інверсій – пошук можливостей змінити об'єкт; 4) вибір і об-	Дозволяє розвивати діалектику мислення у тих, хто навчається, знайти вихід із безвихідної ситуації, знайти оригінальне вирішення різного рівня труднощів та	Вимагає від тих, хто навчається, достатньо високого рівня творчих здібностей, базових знань, умінь та досвіду роботи в навчально-творчій

Методи	Характеристика методу	Послідовність реалізації методу	Переваги	Недоліки
	стіше за все протилежних традиційним поглядам та переконанням, які присутні в логіці.	ґрунтування однієї ідеї; 5) презентація ідеї; 6) рефлексія.	проблемності творчих завдань.	діяльності. Відмічено також педагогічні труднощі в доборі та конструюванні творчих завдань, які б вимагали застосування методу інверсії.
Метод аналізу і синтезу фантастичних ідей	Метод аналізу будь-яких нереальних і абсурдних ідей і виділення в них раціонального компонента.	1) вибір будь-якої нереальної, фантастичної ідеї з вирішення проблеми; 2) розклад її на реальну та нереальну складові; 3) постановка запитання до нереального компонента (Чому це нереально?) і перерахування відповідей; 4) визначення випадків, коли нереальне може бути реальним («В яких випадках, в яких умовах це може бути реально?», аналіз отриманих варіантів і поєднання кращого з реальною складовою; 5) представлення отриманого результату; 6) рефлексія.	Корисний для пошуку оригінальних, нестандартних рішень, ідей	Потребує від учасників розвиненого творчого мислення, серйозного ставлення до справи і здатності знайти конструктивне рішення.

Методи	Характеристика методу	Послідовність реалізації методу	Переваги	Недоліки
Метод «килимків ідей»	Один із методів розв'язування проблем. Дозволяє перейти від аналізу причин того чи іншого явища через процес пошуку можливих розв'язків аж до особистих заяв/зобов'язань учасників стосовно кроків, які вони зроблять в напрямку розв'язання проблеми.	1) Викладач презентує учасникам проблему у вигляді стверджуючого речення 2) Учасникам пропонується перейти до пошуку розв'язків проблеми. Здійснивши записи на смужках, наклеюємо їх на великий аркуш паперу. 3) Учасникам пропонується відповісти на питання: Що я особисто зроблю протягом найближчих 6 місяців (в залежності від проблеми і учасників слід планувати завдання від 3 до 9 місяців), щоб змінити існуючу ситуацію? 4) Обговорюються процес і результат виконання завдання.	дозволяє кожному члену групи повноцінно брати участь; дозволяє спільно проаналізувати проблему, а також шукати потенційних розв'язків, мобілізує до прийняття особистого рішення стосовно безпосередньої участі в розв'язуванні проблеми.	більшість учасників почуває себе безпечніше в абстрактному плануванні, ніж в публічному прийнятті реальних особистих зобов'язань; метод буде ефективним тоді, коли учасники вже встигли добре познайомитися, серйозно ставляться до тренінгу і відчують взаємну довіру; при неправильному веденні заняття або погано підготовленій групі існує небезпека, що власні зобов'язання будуть проголошуватися тільки формально, а учасники більш сконцентруються на загальному вигляді «килимка», аніж на проблемі.

Додаток В

АНКЕТА вивчення особливостей сучасної професійної підготовки молодших спеціалістів у технікумах і коледжах

Шановні колеги!

_____ проводить опитування педагогічних працівників для з'ясування сучасних особливостей професійної підготовки молодших спеціалістів. Спостереження і думки кваліфікованих викладачів дозволять з'ясувати стан професійної підготовки фахівців в технікумах і коледжах та обґрунтувати напрями її модернізації. У цьому, без сумніву, всі ми надзвичайно зацікавлені. Нам не обов'язково знати Ваше прізвище, тому що основне - Ваші компетентні думки і поради. Якщо Вам буде цікаво ознайомитися з результатами дослідження, ми надамо Вам таку можливість.

Дякуємо Вам за допомогу!

1. Вкажіть повну назву Вашого закладу освіти:

2. Вкажіть стаж вашої педагогічної діяльності:

- 0-3 роки
- 4-10 років
- 11-20 років
- понад 20 років

3. Запишіть навчальну(і) дисципліну(и), що Ви викладаєте:

4. Запишіть назву, рік видання основних підручників (навчальних посібників), які Ви використовуєте при викладанні:

5. Вкажіть, які електронні навчальні підручники Ви використовуєте у навчальному процесі:

6. Відзначте рівень використання Вами освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ), освітньо-професійної програми (ОПП) підготовки молодшого спеціаліста при розробленні навчально-методичної документації

- постійно орієнтуюсь на ОКХ, ОПП при розробленні навчально-методичної документації;
- використовую ОПП, ОКХ лише при підготовці робочої навчальної програми;
- знайомий з цими нормативними документами, але використовую вкрай рідко;
- при розробленні навчально-методичної документації не використовую ОПП, ОКХ взагалі

7. Вкажіть назву сучасного галузевого нормативного документа, у якому визначається нормативний термін та зміст навчання, нормативні форми державної атестації, встановлюються вимоги до змісту, обсягу й рівня освіти та професійної підготовки фахівця:

8. З наведеного переліку відзначте типові задачі діяльності випускника, які передбачені галузевим стандартом вищої освіти України:

1. стереотипні;
2. творчі;
3. продуктивні;
4. евристичні;
5. діагностичні;
6. технічні;
7. експлуатаційні;
8. операторські

9. Вкажіть, у якому році Ви підвищували кваліфікацію, в якій установі, в якій формі та впродовж якого часу:

10. Який вищий навчальний заклад Ви закінчили, у якому році, яку отримали кваліфікацію, чи маєте педагогічну освіту:

11. Відзначте Вашу кваліфікаційну категорію:

- викладач-спеціаліст;
- викладач-спеціаліст другої категорії;
- викладач спеціаліст першої категорії;
- викладач-спеціаліст вищої категорії;
- викладач-методист;
- інше _____ :

12. З наведеного переліку виберіть державний нормативний документ, у якому подається структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів:

- Закон України «Про вищу освіту»;
- Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників;
- Національний класифікатор України: «Класифікатор професій» ДК 003:2010;
- Національна рамка кваліфікацій;
- Міжнародна стандартна галузева класифікація видів економічної діяльності Організації Об'єднаних Націй (ISIC).

13. З наведеного переліку відзначте три складники педагогічного процесу підготовки молодших спеціалістів у Вашому навчальному закладі, які потребують першочергової модернізації:

- зміст освіти;
- методи навчання;
- форми організації навчання;
- засоби навчання;
- педагогічна діяльність викладача;
- навчально-пізнавальна діяльність студентів;
- контроль успішності навчання.

14. З наведеного переліку відзначте основне джерело інформації для розробки освітніх стандартів:

- кваліфікаційна характеристика;
- професіограма;
- професійний стандарт;
- професійні вимоги;
- програма навчання;
- навчальний план

15. Оцініть запропоновані особистісні якості «середнього» випускника Вашого навчального закладу. Якщо Ви вважаєте, що в цілому випускники відмінно володіють вказаними у анкеті вміннями чи якостями, відзначте це оцінкою «7» (обведіть чи підкресліть); якщо у студентів-випускників та чи інша здатність не сформована – поставте «1». В інших випадках використайте можливості семибальної шкали.

№ за/п	Особистісні якості	Оцінка
1	Самостійність	1 2 3 4 5 6 7
2	Комунікабельність	1 2 3 4 5 6 7
3	Організованість	1 2 3 4 5 6 7
4	Професійний інтерес	1 2 3 4 5 6 7
5	Творчість	1 2 3 4 5 6 7

16. Проранжуйте за ступенем важливості (від 1 до 7) запропоновані фактори активізації навчання студентів у Вашому навчальному закладі. На перше місце поставте найбільш вагомий фактор, найменш вагомому фактору, присвойте ранг «7»:

№ п/п	Фактор	Ранг
1.	Характер аудиторних занять	
2.	Організація самостійної роботи	
3.	Мотивація учіння студента	
4.	Педагогічна діяльність викладача	
5.	Система методів контролю навчальних досягнень студентів	
6.	Наявність якісних посібників та підручників	
7.	Комп'ютерна техніка (Internet)	

17. Упорядкуйте в послідовності розроблення документи, що визначають зміст освіти:

1. Навчальна програма;
2. Навчальний план;
3. Робочий навчальний план;
4. Освітньо-професійна програма

Відповідь: _____

18. Запропонуйте три найважливіші, на Вашу думку, заходи (чи дії, засоби тощо), які можуть суттєво підвищити якість підготовки фахівців у Вашому технікумі (коледжі):

1. _____
2. _____
3. _____

Дякуємо за участь у дослідженні!

Виробничо-практичне видання

Каленський Андрій Анатолійович

Лузан Петро Григорович

Пащенко Тетяна Миколаївна

Ваніна Наталя Миколаївна

Колісник Надія Володимирівна

Мося Ірина Анатоліївна

Прохорчук Поліна Сергіївна

Кравець Світлана Григорівна

Пятничук Тетяна Володимирівна

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У КОЛЕДЖАХ І ТЕХНІКУМАХ

Методичний посібник

[Електронне видання]

Загальна редакція: *Петро Григорович Лузан*

Редактор-коректор *Наталія Данилюк*

Техн. редагування, верстання – *Тетяна Шеканова*

Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Гарнітура Minion. Друк офсетний.
Умовн. друк. арк. 11,3. Обл.-вид. арк. 11,0.
Зам. 674.

Видавець і виготівник комунальне книжково-газетне видавництво
«Полісся».

10008 Житомир, вул. Шевченка, 18а.

*Свідоцтво про внесення до Державного реєстру:
серія ЖТ № 5 від 26.02.2004 року.*