

ОРГАНІЗАЦІЯ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ТЕОРЕТИЧНОЇ  
ТА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ  
РОБІТНИКІВ У ЗАКЛАДАХ  
ПРОФЕСІЙНОЇ  
(ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ)  
ОСВІТИ



**МЕТОДИЧНІ  
РЕКОМЕНДАЦІЇ**

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ

**ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ  
ТЕОРЕТИЧНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ  
РОБІТНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ  
(ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ**

*Методичні рекомендації*

ЖИТОМИР «ПОЛІССЯ» 2021

УДК 337.3.091.2(072)  
О-64

*Рекомендовано до друку  
вченою радою Інституту професійно-технічної освіти НАПН України  
(протокол № 5 від 27 травня 2021 р.)*

**Рецензенти:**

**Журавська Н. С.**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри управління та освітніх технологій Національного університету біоресурсів і природокористування України;

**Самойленко Н. Ю.**, директор Навчально-методичного центру професійно-технічної освіти у Сумській області.

**О-64** **Організація** професійної теоретичної та практичної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Методичні рекомендації / [В. А. Кручек, О. Б. Кошук, С. Г. Кравець]. – Житомир: «Полісся», 2021. – 132 с.  
ISBN 978-966-655-992-3

У методичних рекомендаціях висвітлені актуальні питання організації професійної підготовки кваліфікованих робітників у закладах професійної (професійно-технічної) освіти, зокрема, нормативно-правового забезпечення, змісту сучасних стандартів професійної підготовки, реалізації компетентнісного підходу, подано опис методик професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки, які можуть з успіхом бути застосовані при підготовці кваліфікованих робітників.

Методичні рекомендації адресовані керівникам і педагогам професійної освіти, аспірантам і докторантам, методистам науково (навчально)-методичних центрів професійно-технічної освіти.

Матеріали подано в авторській редакції.

**УДК 337.3.091.2(072)**

## Зміст

ПЕРЕДМОВА .....	4
1. Нормативно-правове забезпечення професійної підготовки кваліфікованих робітників у закладах професійної (професійно-технічної) освіти ( <i>Кравець С. Г.</i> ) .....	6
2. Сучасні стандарти професійної підготовки кваліфікованих робітників у закладах професійної (професійно-технічної) освіти ( <i>Кравець С. Г.</i> ) .....	33
3. Компетентнісний підхід до організації професійної підготовки кваліфікованих робітників ( <i>Кручек В. А.</i> ) .....	50
4. Методики професійно-теоретичної підготовки кваліфікованих робітників ( <i>Кошук О. Б.</i> ) .....	79
5. Методики професійно-практичної підготовки кваліфікованих робітників ( <i>Кошук О. Б.</i> ) .....	102

## ПЕРЕДМОВА

Необхідність упровадження нових підходів до організації професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників для різних галузей промисловості, переходу до компетентнісно-модульної парадигми зумовлена запитами сучасного ринку праці, що потребує фахівців, які характеризуються високим професіоналізмом, професійною мобільністю, легко адаптуються до змінних умов. Орієнтація на формування затребуваних професійних компетентностей, побудова інноваційного освітнього середовища видається можливим за умови реалізації відмінних від усталених технологій і методик у професійній освіті, до чого мають бути готовими як педагоги, так і здобувачі освіти.

Ці методичні рекомендації підготовлені співробітниками Інституту професійно-технічної освіти НАПН України в першу чергу на допомогу педагогічним працівникам закладів професійної (професійно-технічної) освіти з метою вдосконалення їх педагогічної майстерності, методичної підготовки, озброєння науковими підходами до організації освітнього процесу, оновлення змісту та методики підготовки кваліфікованих робітників, що базується на компетентнісно-модульній основі, та покращення якості освітнього процесу в цілому.

Сподіваємось, що ознайомлення широкого кола читачів з представленими матеріалами буде сприяти пошуку нових форм, методів навчання та виховання учнів, удосконалення системи професійної освіти.

Методичний посібник може бути корисним керівникам і педагогам професійної освіти, аспірантам і докторантам, методистам науково (навчально)-методичних центрів професійно-технічної освіти.

Автори щиро вдячні всім, хто сприяв поглибленню інтересу до професійної освіти, професійного навчання кваліфікованих робітників, консультував, надавав допомогу та підтримку в процесі підготовки й видання цієї праці.

Запрошуємо всіх зацікавлених осіб до співпраці.

*Наша адреса:*

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України,  
Віто-литовський провулок, 98а,  
м.Київ.

*Електронна адреса: [info@ivet.edu.ua](mailto:info@ivet.edu.ua)*

# **1. Нормативно-правове забезпечення професійної підготовки кваліфікованих робітників у закладах професійної (професійно-технічної) освіти**

*(Кравець С. Г.)*

Професійна (професійно-технічна) освіта (далі – П(ПТ)О) є невід’ємним складником системи освіти, що глибоко інтегрована з виробництвом та сферою послуг і відіграє ключову роль у побудові конкурентоспроможної вітчизняної економіки.

В умовах незалежності України система П(ПТ)О поступово, але неухильно рухається в напрямі системних реформ, які мають вивести її на якісно новий рівень, що забезпечить ефективну реалізацію її мети – формування і розвиток професійних компетентностей особи, необхідних для професійної діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпечення її конкурентоспроможності на ринку праці та мобільності і перспектив кар’єрного зростання впродовж життя.

Тенденції до світової економічної інтеграції і стрімкий економічний прогрес виявили комплекс проблем, характерних для всіх країн світу. Однією з ключових є розвиток трудових ресурсів, професійно-кваліфікаційного складу робочої сили і система її професійної підготовки. Зростання попиту на робітників високої кваліфікації і компетенції є глобальним і вимагає постійних пошуків ефективних шляхів оптимізації підходів та методів їхньої професійної підготовки. Попри те, що шляхи пошуку у різних країнах дещо відрізняються, їх загальною метою є максимальна швидка підготовка фахівців з кваліфікацією широкого профілю, зорієнтованих на конкретні робочі місця. У робітників, насамперед у молоді, повинна бути сформована кваліфікація, яка дала б змогу успішно конкурувати на ринку праці та задовольняла б сучасні вимоги роботодавців.

З переходом до ринкової економіки система П(ПТ)О постає перед складним завданням – у відносно стислі терміни адаптуватися до вимог ринку праці, причому в ситуації, коли сам ринок ще тільки формується і його становлення в повному обсязі не завершене [2].

Правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку системи П(ПТ)О, створення умов для професійної самореалізації особистості та забезпечення потреб суспільства і держави у кваліфікованих робітниках визначаються Законом України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (1998 р., зі змінами у 2021 р.) [3], що регулює суспільні відносини в галузі професійної (професійно-технічної) освіти, зокрема: забезпечення громадянам України, у тому числі особам з особливими освітніми потребами, а також іноземцям та особам без громадянства, що перебувають в Україні на законних підставах, права на здобуття професійної (професійно-технічної) освіти відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, перепідготовку та підвищення кваліфікації; задоволення потреб економіки країни у кваліфікованих і конкурентоспроможних на ринку праці робітниках; сприяння в реалізації державної політики зайнятості населення; забезпечення необхідних умов функціонування і розвитку установ професійної (професійно-технічної) освіти та закладів професійної (професійно-технічної) освіти різних форм власності та підпорядкування. Відповідно до Закону України «Про фахову передвищу освіту» (2019) заклади фахової передвищої освіти також мають право відповідно до ліцензії (ліцензій) забезпечувати здобуття професійної (професійно-технічної) освіти із дотриманням норм законодавства у сфері П(ПТ)О [4].

Важливу роль у процесі розвитку системи П(ПТ)О відіграють сучасні національні програми розвитку економіки та освіти. Наприклад, серед визначальних Цілей сталого розвитку України на період до 2030 року окреслено й ті, що спрямовані забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх; сприяння поступальному, всеохоплюючому та сталому економічному зростанню, повній і продуктивній зайнятості та гідній праці для всіх; створення стійкої інфраструктури, сприяння всеохоплюючій і сталій індустріалізації та інноваціям [5]. Відповідно, у Стратегії розвитку професійної (професійно-тех-



нічної) освіти на період до 2023 року [6] визначено напрями її реформування, а саме: побудова ефективної системи управління, посилення співпраці закладів із бізнесом, покращення змісту та якості професійної освіти, її популяризації. Ці напрями декомпозиціуються конкретними завданнями щодо посилення автономії закладів освіти, створення інформаційної системи управління освітою, продовження розроблення стандартів професійної (професійно-технічної) освіти на компетентнісній основі та ін. й співвідносяться із ключовими реформами відповідно до Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року (2019) [7]: децентралізація управління та фінансування у сфері професійної (професійно-технічної) освіти; забезпечення якості професійної (професійно-технічної) освіти; державно-приватне партнерство у сфері професійної (професійно-технічної) освіти та взаємозв'язок з ринком праці.

Означені законодавчі акти та нормативно-правові документи свідчать про актуальність питання професійного розвитку педагогічних працівників закладів П(ПТ)О. Воно актуалізується не лише у площині вирішення освітянських завдань, а має значення для розвитку економіки держави та становлення особистості як професіонала в обраній професії.

У Законі України «Про освіту» (2017) зазначено, що педагогічні працівники мають постійно підвищувати свій професійний і загальнокультурний рівні та педагогічну майстерність [1]; у Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) передбачено вдосконалення системи педагогічної освіти для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації, створення умов для залучення до педагогічної діяльності найкращих фахівців інших професій та забезпечення умов для становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів, які, у тому числі, стануть ключовою умовою реалізації державної політики у сфері реформування усіх ланок освіти [8]; у Зако-

ні України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» [3] та у Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року (2019) пріоритетними завданнями визначено удосконалення системи підготовки педагогічних працівників у сфері професійної (професійно-технічної) освіти із залученням до освітнього процесу висококваліфікованих працівників виробництва та сфери послуг та запровадження мотиваційних механізмів стимулювання професійної діяльності та розвитку педагогічних працівників [7].

У контексті економіки та соціології професійний розвиток співвідноситься із розвитком трудового потенціалу або розвитком персоналу шляхом систематичного пошуку способів поліпшення функціонування закладу освіти, підвищення цінності педагогічних кадрів. З позиції психологічної науки, професійний розвиток передбачає психологічні зміни, пов'язані зі змінами у свідомості та поведінці індивіда, виникненням нових мотивів і інтересів, набуття нових психічних властивостей тощо. У педагогіці професійний розвиток особистості відбувається у процесі вирішення професійно-значущих завдань, які носять пізнавальний, комунікативний, моральний характер, під час якого педагог опановує необхідний комплекс пов'язаних із його професією ділових та моральних якостей. Цілісно професійний розвиток відображає зростання людини в її професійній ролі. Професійний розвиток педагога визначається зростанням професійних досягнень в результаті накопичення практичного досвіду і систематичного перегляду своєї педагогічної діяльності.

Основною нормативно-правовою базою, що регулює професійну діяльність педагогічних працівників закладів П(ПТ)О та їхній системний професійний розвиток, є Конституція України; Закон України «Про освіту»; Закон України «Про загальну середню освіту»; Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту»; Закон України «Про фахову передвищу освіту»; Закон України «Про професійний розвиток працівників»; Постанова Кабінету Міністрів України «Про за-

твердження Національної рамки кваліфікацій»; Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про ступеневу професійно-технічну освіту»; Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про професійно-технічний навчальний заклад»; Концепція реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року; Концепція розвитку педагогічної освіти; наказ Міністерства освіти і науки України «Про удосконалення методичної роботи в системі професійно-технічної освіти»; наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників» [9]; інші нормативно-правові акти у сфері освіти.

Система неперервного професійного розвитку працівників регулюється Законом України «Про професійний розвиток працівників» [10]. Зокрема, ним визначено основні положення організації та здійснення професійного навчання на виробництві, атестації працівників, підтвердження їх професійної кваліфікації, здобутої шляхом неформального навчання; унормовано періодичність підвищення кваліфікації працівників; окреслено напрями діяльності і завдання роботодавців та участь профспілок у сфері професійного розвитку працівників. Механізми щодо створення умов для неперервної професійної освіти передбачені Законом України «Про зайнятість населення» [11]. Цей же закон містить норми щодо професійного навчання безробітних. Зокрема, воно організовується або на замовлення роботодавця, або для самозайнятості (проведення підприємницької діяльності), з огляду на потреби ринку праці з урахуванням побажань безробітних.

Для визначення відповідності педагогічного працівника обійманій посаді, рівня його кваліфікації проводиться атестація. Періодичність обов'язкової атестації та порядок її проведення встановлюються центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері освіти і науки. Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки

України «Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників» (2010 р, зі змінами 2013 р.) атестація педагогічних працівників передбачає здійснення системи заходів, спрямованих на всебічне комплексне оцінювання їх педагогічної діяльності, за якою визначаються відповідність педагогічного працівника обійманій посаді, рівень його кваліфікації, присвоюється кваліфікаційна категорія, педагогічне звання. Відтак метою атестації є стимулювання цілеспрямованого безперервного підвищення рівня професійної компетентності педагогічних працівників, росту їх професійної майстерності, розвитку творчої ініціативи, підвищення престижу й авторитету, забезпечення ефективності освітнього процесу [9].

В умовах реформування національної системи П(ПТ)О відповідно до державних стратегій, законодавчих актів та нормативно-правових документів професійний розвиток сучасного педагогічного працівника закладу П(ПТ)О не повинен обмежуватися тільки плановим проходженням атестації. Необхідність професійного розвитку сучасного педагога за різними формами сьогодні пов'язується із «ною моделлю» педагогічної освіти, у якій педагог характеризується поліфункціональністю. Йдеться не тільки про виконання навчальної програми відповідного предмету, а розуміється активна участь педагогів у реалізації стратегічних завдань освітньої галузі (участь у створенні й обговоренні нових законодавчих документів, що стосуються професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти); проектування змісту підготовки майбутніх фахівців (участь у розробленні професійних, освітніх стандартів, освітніх програм); забезпечення міжгалузевої комунікації (інтегрування професій, здійснення «метапереносів» із різних галузей знань й удосконалення процесів у конкретній галузі), управління освітніми проектами (брати на себе відповідальність не тільки за якість виконання своїх функцій, а й за організацію і результати навчання); розроблення інтегрованих моделей професійної підготовки на основі

поєднання традиційних методів та сучасних педагогічних технологій в освітньому процесі тощо [12, с. 265]. Поліфункціональність сучасного педагогічного працівника закладу П(ПТ)О передбачає проектування власної траєкторії професійного розвитку шляхом здійснення наукових досліджень, стажування, активної участі у проектній діяльності, експериментах регіонального, всеукраїнського та міжнародного рівнів. Професійний розвиток педагогічного працівника закладу П(ПТ)О у напрямі поліфункціональності ще й досі стикається з ознаками консервативності освіти. Водночас поділяємо погляди В. Кременя щодо того, що «у цьому її плюси й мінуси. Плюс у тому, що вона чинить спротив непередуманому реформуванню, а мінус – що й доцільні зміни здійснити важко. Потрібні скоординовані зусилля й послідовні дії всього суспільства протягом тривалого часу».

Упродовж останніх десятиліть чітким і зрозумілим для суспільства є те, що сучасний педагог – це головний «носіє змін» у реалізації економічних, політичних, соціокультурних реформ. Водночас у процесах різних реформацій педагог є їх і суб'єктом, і об'єктом, що посилює значення місії педагога у цих конструктивних змінах, систематично аналізуючи свою професійну діяльність, керуючись професійними, громадянськими та особистісними мотивами.

Нині спостерігається істотне зростання вимог до якості освітніх послуг у закладах П(ПТ)О, що передбачає розвиток умінь у педагогічних працівників проектувати процеси теоретичної підготовки, виробничого навчання та виробничої практики відповідно до потреб тих, хто навчається, а також з урахуванням наукових новацій, прогресу у використанні мережного простору, технологічних змін та швидких темпів оновлення виробничих технологій. У цьому контексті забезпечується цілеспрямований професійний розвиток педагогічного працівника, що охоплює інноваційні педагогічні та виробничі технології, сучасні форми підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, а також взаємодію із учасниками освітнього процесу.

Педагогічні системи у ЗП(ПТ)О функціонально спрямовані на забезпечення професійного розвитку педагогічних працівників шляхом вивчення позитивних практик педагогічних працівників (наставників); самоосвіти; участі в роботі методичних комісій, шкіл наставництва, молодого викладача/майстра виробничого навчання; обміну досвідом, взаємовідвідування, взаємодопомоги, організації методичних семінарів, майстер-класів участі в науково-практичних заходах; упровадження особистісно-розвивальних, проектних, практико-орієнтованих, ігрових; цифрових (дистанційних); тренінгових технологій тощо). Не заперечуючи цінності й результативності таких форм роботи у професійному розвитку майстрів виробничого навчання, вважаємо, що генерація педагогічних кадрів сучасності має більш активно «виходити» за межі інтравертної педагогічної системи й максимально доцільно забезпечувати особистісне та професійне зростання в умовах екстравертної (відкритої) педагогічної системи. Визначальними ознаками «відкритих» педагогічних систем є комплексна інтеграція освітнього процесу з організаційно-технологічними процесами виробництва в умовах налагодженого соціального партнерства між закладом освіти та підприємствами; вивчення й застосування виробничих технологій; використання ресурсів державно-приватного партнерства; організація дуальної форми здобуття освіти; підвищення професійної та освітньої кваліфікацій; стажування на виробництві; сертифікація, участь у національних та зарубіжних конкурсах фахової майстерності тощо.

В силу розвитку й реформування національної системи П(ПТ)О оновлюються суть і ознаки професійного розвитку, шляхи його здійснення, а саме: професійний розвиток передбачає не лише опанування нових знань, умінь, технологій, а й розвиток професійної культури педагога (комунікативної, проектної, цифрової та ін.); професійний розвиток не є статичним, а процесом «нарощування» нових знань і досвіду, створення й реалізації нових педагогічних теорій і практик, а також підвищення професійної компетентності щодо педагогічної

діяльності за формами набуття формального та неформального досвіду, шляхом самоосвіти, стажування, участі у проектах, навчання упродовж життя, підвищення рівня освіти на вищих її щаблях – навчання в магістратурі, здобуття ступеня освіти доктора філософії, сертифікація у межах участі в проектах всеукраїнського на міжнародного рівнів тощо; професійний розвиток педагогів реалізується у процесі співробітництва, найбільш ефективно – у взаємодії між учнями, педагогами, адміністрацією, управлінськими структурами в освіті, батьками, роботодавцями, закладами освіти вищих рівнів, науковими установами та іншими громадськими організаціями; професійний розвиток здійснюється на основі різних форм і способів, є постійним процесом вибору й поєднання різних форм, методів, технологій, які є найбільш оптимальними в конкретній ситуації і в конкретному місці. Роль педагогічних працівників закладів П(ПТ)О у забезпеченні цих процесів полягає у: активній співпраці з навчально (науково)-методичними центрами (кабінетами) професійно-технічної освіти; участі у конференціях, семінарах, вебінарах, нарадах щодо сучасних тенденцій удосконалення якості професійної (професійно-технічної) освіти (регіонального та всеукраїнського рівнів); ініціативності в обговоренні сучасних новостворених законодавчих актів та нормативно-правових документів; роботі у складі робочих груп (регіонального та всеукраїнського рівнів); навчанні за програмами підвищення кваліфікації, участь у проектах, участь у навчальних тренінгах, організованих Національним агентством кваліфікацій та ін.

На виконання реформи щодо розвитку державно-приватного партнерства закладів П(ПТ)О із підприємствами та забезпечення взаємозв'язку з ринком праці варто керуватися Законом України «Про державно-приватне партнерство [14]. Участь педагогічних працівників у цих процесах може передбачати формування спільних пропозицій щодо реформування системи професійної освіти та створення професійних та освітніх стандартів; розроблення пропозицій щодо сумісного надання

випускникам професійних кваліфікацій роботодавцями і закладами професійної (професійно-технічної) освіти; ініціювання створення кваліфікаційних центрів, навчально-практичних центрів, центрів кар'єри; упровадження дуальної форми навчання та стажування викладачів/майстрів виробничого навчання на базових підприємствах; поширення інформації з питань, що стосуються розвитку професійної освіти і підготовки кадрів, популяризацію в засобах масової інформації, на своїх web-ресурсах; організацію спільних навчальних та соціальних проєктів тощо. Такі кроки забезпечують їхнє професійне зростання, самоствердження й актуалізують значення системного професійного розвитку відповідно до сучасних процесів реформування П(ПТ)О, змісту сучасних моделей педагогічної освіти, потреб педагога та здобувачів освіти, соціокультурних особливостей, викликів економіки та вимог ринку праці.

Сучасні освітні системи поступово переходять у площину повного використання ресурсів компетентнісного підходу, який у П(ПТ)О є концептуальною основою реалізації інноваційної системи принципів визначення цілей, змісту професійної освіти, організації практико-орієнтованого освітнього процесу та оцінювання результатів навчання відповідно до стандартизованих норм якості професійної підготовки. Засобами досягнення цілей компетентнісного підходу слугують інноваційні технології (як педагогічні, так і виробничі), ефект використання яких у професійній освіті залежить від варіативності їх застосування на рівні творчості та майстерності педагога професійного навчання, їх видозміни в залежності від особливостей суб'єктів педагогічної взаємодії, трансформації у площині освітніх, технологічних та соціальних трендів. Досвід використання педагогічними працівниками інноваційних педагогічних та виробничих технологій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців є визначальним показником їхньої професійної майстерності та водночас засобом системного професійного розвитку особистості педагога. У виборі су-



часних технологій навчання необхідно орієнтуватися на такі, що забезпечать розвиток професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників як в умовах практико-орієнтованого середовища закладу П(ПТ)О, так і в ситуації сьогодення.

У традиційних умовах провадження освітнього процесу у закладах П(ПТ)О професійна підготовка майбутніх кваліфікованих робітників здійснюється відповідно до Конституції України, Закону України «Про освіту» і регулюється спеціальним Законом України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» та іншими нормативно-правовими актами. Відповідно до Закону України «Про освіту» (ст. 9) формами здобуття професійної освіти є: інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева); індивідуальна (екстернатна, сімейна (домашня), педагогічний патронаж, на робочому місці (на виробництві); дуальна. Зокрема, для професійної (професійно-технічної) освіти актуальною є інституційна форма здобуття освіти, що організовується відповідно до наказу МОН України «Про затвердження Положення про інституційну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти» [15]. Освітній процес за денною, вечірньою та заочною формами здійснюється відповідно до Положення про організацію навчально-виробничого процесу у професійно-технічних навчальних закладах [16]. У 2019 р. Директоратом професійної освіти ініційовані певні зміни до цього Положення (відповідно до Закону України «Про освіту»), однак вони поки не відображені в його змісті.

Державну кваліфікаційну атестацію здобувач освіти проходить особисто відповідно до Положення про порядок кваліфікаційної атестації та присвоєння кваліфікації особам, які здобувають професійно-технічну освіту [17].

Інституційна форма здобуття професійної освіти передбачає й дистанційну форму. Відповідно до Закону України «Про освіту», дистанційна форма здобуття освіти – це індивідуалізований процес здобуття освіти, який відбувається в основно-

му, за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [1]. Аналіз наукових досліджень з проблем упровадження дистанційного навчання в закладах П(ПТ)О дає змогу з'ясувати, що проблема якісного упровадження дистанційного навчання обумовлена недостатньою розробленістю теорії й практики інформатизації освіти України; недостатнім використанням педагогічних можливостей дистанційного навчання, недостатньо високою готовністю педагогічних працівників до впровадження дистанційного навчання [18, с. 259] та розвитку їхньої цифрової грамотності, що зумовлює потребу в ґрунтовному нормативно-правовому та науково-методичному супроводі дистанційного професійного навчання з метою повного й ефективного використання усіх можливостей дистанційної освіти.

Організація освітнього процесу з використанням технологій дистанційного навчання, зокрема психолого-педагогічних технологій (системи засобів, прийомів, кроків, послідовне здійснення яких забезпечує виконання завдань) дистанційного навчання на основі компетентнісного підходу, дає змогу забезпечити ефективність навчання і підвищити практичну значущість його результатів, зокрема формування компетентностей щодо розв'язування конкретних практичних задач із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій [20].

У Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні (2000) визначено структуру дистанційної освіти: організаційно-управлінський, нормативно-правовий, навчально-методичний, інформаційно-телекомунікаційний, економічно-фінансовий компоненти. У реалізації цих компонентів педагоги мають брати активну участь в оновленні змісту навчання та методів викладання; розширенні доступу здобувачів освіти до всіх її рівнів, реалізації можливості одержання професійної освіти для великої кількості молодих людей, включаючи тих, хто не може навчатись у закладах професійної освіти

за традиційними формами; реалізації системи безперервної освіти; індивідуалізації навчання тощо [21]. На переконання В. Бикова, головними проблемами створення і впровадження систем дистанційного навчання є комп'ютерно-технологічна, організаційно-управлінська, психолого-педагогічна, фінансово-економічна і нормативно-правова проблеми [22]. У цьому контексті йдеться про необхідність моделювання технології розвитку готовності педагогів до здійснення дистанційного навчання з реалізацією його функцій та проектування дистанційних курсів для професійної підготовки здобувачів освіти. Компонентами готовності педагогів закладів професійної (професійно-технічної) освіти до дистанційного професійного навчання є мотиваційно-ціннісний (усвідомлена вмотивованість педагога до здійснення дистанційного професійного навчання), когнітивний (необхідний обсяг і рівень знань, умінь і навичок, професійний досвід для виконання конкретної діяльності в електронному середовищі), операційно-діяльнісний (уміння технологічно правильно здійснювати дистанційне професійне навчання), оцінно-рефлексивний (оцінювання результатів дистанційного професійного навчання на рефлексивній основі), розвиток яких здійснюється шляхом реалізації організаційної, навчально-пізнавальної, комунікаційної, діагностичної функцій дистанційного навчання [23].

Для комплексного розвитку готовності педагогів до впровадження технологій дистанційного навчання науковими співробітниками Інституту професійно-технічної освіти НАПН України розроблено науково-методичне забезпечення (технологію дистанційного професійного навчання [24], методичні рекомендації для підготовки педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти до дистанційного навчання кваліфікованих робітників [25; 6], методичний посібник з організаційно-педагогічного забезпечення дистанційного навчання [27] тощо) і проведено навчально-методичні заходи на теми: організація дис-

танційного навчання в закладах професійної освіти ([https://www.youtube.com/watch?v=3IvSOWaYhkM&feature=emb\\_title](https://www.youtube.com/watch?v=3IvSOWaYhkM&feature=emb_title)); організаційно-педагогічні умови та модель дистанційного професійного навчання ([https://www.youtube.com/watch?v=wP4eW1e7joc&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?v=wP4eW1e7joc&feature=emb_logo)).

Активний розвиток технологій дистанційного навчання та дистанційних систем забезпечується відповідними нормативно-правовими документами. Наприклад, у сучасному Законі України «Про освіту» (2017) зазначено, що кожен здобувач освіти має право на автономію та вибір індивідуальної освітньої траєкторії, яка може бути реалізована через індивідуальний навчальний план, що визначає послідовність, форму і темп засвоєння здобувачем освіти освітніх компонентів освітньої програми з метою реалізації його індивідуальної освітньої траєкторії та розробляється закладом освіти у взаємодії із здобувачем освіти за наявності необхідних для цього ресурсів [1].

Аналіз змістового контексту цих понять дає змогу розуміти, що суб'єкти навчання можуть реалізовувати індивідуальну освітню траєкторію, використовуючи можливості дистанційного навчання, формуючи свій індивідуальний навчальний план. У свою чергу, якщо є потреба у наданні освітніх послуг засобами дистанційного навчання, то у закладі освіти допускається модифікація традиційної підготовки, яка веде за собою конструктивні зміни у методиках викладання, планах та програмах, забезпечуючи їх максимальну придатність до використання учнями (слухачами).

Теоретичне та методичне вирішення питань, пов'язаних із впровадженням дистанційного навчання у закладах освіти, не є новим завданням для науковців та практиків. Адже про створення необхідних умов для забезпечення громадян і суспільства своєчасною, достовірною та повною інформацією шляхом широкого використання інформаційних технологій, зокрема й у сфері освіти і науки, було заявлено у Національній програмі інформатизації ще у 1998 р., на виконання завдань якої у 2000 р. прийнято «Концепцію розвитку дистанційної

освіти в Україні», що покликана забезпечити нові можливості для оновлення змісту навчання та методів викладання дисциплін і поширення знань; розширення доступу до всіх рівнів освіти, реалізацію можливості її одержання для великої кількості молодих людей, включаючи тих, хто не може навчатись за традиційними формами внаслідок браку фінансових або фізичних можливостей, професійної зайнятості, віддаленості від великих міст, престижних навчальних закладів тощо; реалізацію системи безперервної освіти «через все життя»; індивідуалізацію навчання при масовості освіти.

Для досягнення зазначених завдань потреба розвитку дистанційної освіти на початку XXI ст. набула значної актуальності, зокрема у частині розроблення технологій дистанційного навчання, які передбачають поєднання педагогічних та інформаційних технологій. Як зазначено у Концепції, характерні риси дистанційної освіти дещо видозмінюють роль викладача: дистанційна освіта розширює і оновлює роль викладача, робить його наставником-консультантом, який повинен координувати пізнавальний процес, постійно удосконалювати ті курси, які він викладає, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій [21].

Осередком координації прогресивного розвитку дистанційної освіти став створений Міністерством освіти і науки України у 2000 р. Український центр дистанційної освіти. Визначальним завданням для Центру та ін. організаційних структур було розроблення проєктів нормативно-правових документів щодо функціонування системи дистанційної освіти. Так, у 2004 р. затверджено перше Положення про дистанційне навчання, у якому «дистанційне навчання» розуміється як індивідуалізований процес передання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. З

метою навчально-методичного, науково-методичного, інформаційного забезпечення організації освітнього процесу за дистанційною формою у 2013 р. затверджено нове Положення про дистанційне навчання, зі змінами, внесені у 2015 р. та 2020 р. У цьому Положенні дистанційна форма навчання – форма організації навчального процесу в закладах освіти, яка забезпечує реалізацію дистанційного навчання та передбачає можливість отримання випускниками документів державного зразка про відповідний освітній або освітньо-кваліфікаційний рівень. Керуючись Положенням про дистанційне навчання, варто зазначити, що воно може бути як окремою формою навчання, так і можуть використовуватись технології дистанційного навчання для забезпечення навчання в різних формах [28].

Щодо професійної (професійно-технічної) освіти, то в Законі України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (1998) визначено, що однією із форм професійно-технічної освіти є дистанційна. Загальновідомо, що організація навчально-виробничого процесу у закладах П(ПТ)О здійснюється на основі Положення про організацію навчально-виробничого процесу у професійно-технічних навчальних закладах, однак у цьому Положенні не передбачено дистанційне навчання. У Положенні про інституційну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти» [15] зазначено, що заклад П(ПТ)О може пропонувати дистанційне навчання за умови, коли має достатньо матеріально-технічних ресурсів та викладачів. Водночас дистанційне навчання у закладі може поєднуватися з іншими формами: частину матеріалу учень опановує самостійно або на підприємстві, далі – через дистанційну роботу з викладачем закладу.

У сучасних умовах перед системою П(ПТ)О постали нові виклики щодо організації дистанційного навчання та забезпечення якості професійної підготовки віддалено або ж використовуючи механізми змішаного навчання. Суть змішаного навчання полягає в тому, що певну частину навчальних

предметів учні (слухачі) опановують за традиційною моделлю навчання, а іншу – за допомогою дистанційного навчання як системи з використанням спеціалізованого програмного забезпечення. Змішане (blended learning) навчання у професійній освіті розглядається як гармонійне поєднання дистанційної форми навчання (для опанування теоретичними знаннями) та реальної практичної діяльності учнів. Таке «змішування» дає можливість використати переваги дистанційного та традиційного навчання, а також уникнути недоліків, притаманних кожній з означених форм [25, с. 24–26].

У березні 2020 року через запровадження загальнонаціонального карантину для системи освіти було рекомендовано розробити заходи щодо проведення занять за допомогою дистанційних технологій та щодо відпрацювання занять відповідно до навчальних планів після нормалізації епідеміологічної ситуації; розробити заходи щодо часткового переведення працівників на дистанційну роботу; (<https://www.kmu.gov.ua/news/zagalnonacionalnij-karantin-prodovzhenodo-24-kvitnyarishennya-uryadu>); керівникам закладів П(ПТ)О на період карантину забезпечити виконання освітніх програм, зокрема шляхом організації освітнього процесу із використанням технологій дистанційного навчання (<https://mon.gov.ua/ua/nra/pro-organizacijni-zahodi-dlya-zarobigannya-poshirennyukoronavirusu-s-ovid-19>); розробити заходи щодо забезпечення проведення навчальних занять за допомогою дистанційних технологій та щодо відпрацювання занять відповідно до навчальних планів після нормалізації епідемічної ситуації ([https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2020/03/11/1\\_9-154.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2020/03/11/1_9-154.pdf)); лист Директорату професійної освіти МОН України від 16.03.2020 р. № 5/240-20 «Щодо організації освітнього процесу у закладах професійної (професійно-технічної) освіти на період карантину». Ці та інші розпорядчі документи зумовили нагальну необхідність створення у закладах П(ПТ)О організаційно-педагогічних умов забезпечення освітнього процесу

за дистанційною формою здобуття освіти. До педагогічних умов дистанційного навчання відносять нормативно-правове забезпечення дистанційного навчання; стан матеріальної бази навчального закладу – наявність освітнього інформаційного ресурсу; забезпечення навчальної бази дистанційного навчання; наявність фахівців відповідної кваліфікації і таланту [18, с. 157]; теоретичне обґрунтування й дотримання дидактичних принципів дистанційного навчання; спрямованість процесу навчання учнів на формування їхніх життєвих компетентностей; забезпечення можливостей для вдосконалення комунікативних умінь учнів; створення та практичного впровадження моделі педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу шляхом інтеграції традиційної й дистанційної форм навчання; підготовка педагогів та учнів для роботи у середовищі дистанційного навчання; розробка складу та структури навчально-методичного наповнення середовища дистанційного навчання (дистанційних навчальних курсів, що складаються з окремих дистанційних уроків за чинним календарно-тематичним планом навчання) [29].

Організаційно-педагогічні умови дистанційного навчання в інформаційно-освітньому середовищі закладу П(ПТ)О мають бути спеціально спроектовані для забезпечення повної чи часткової організації освітнього процесу на основі технологій дистанційного навчання й співвідноситись із нормативними, технічними, педагогічними та особистісно-професійними вимогами до інформатизації освіти. Відповідно до нормативного аспекту інформатизації освіти однією з умов запровадження дистанційного професійного навчання є дотримання нормативно-правового супроводу дистанційної освіти, тобто Законів України «Про освіту», «Про професійну (професійно-технічну) освіту», Концепції дистанційної освіти, Положення про дистанційне навчання та інших розпорядчих і рекомендованих документів.

Окрім того, варто зазначити, що дистанційна форма навчання супроводжується плануванням, що передбачає розроблення



навчальних планів, програм, графіків дистанційного навчання, супровідних документів, які мають бути розміщені на сайті закладу П(ПТ)О та доступні для суб'єктів навчання. Особливістю дистанційного навчання є те, що воно передбачає наявність індивідуальних навчальних планів, програм і графіків, оскільки учні/слухачі можуть самі обирати час навчання і мати різні рівні навчальної готовності.

Обов'язковою в організації дистанційного професійного навчання є технічна складова. Враховуючи те, що будь-які педагогічні умови у сучасному закладі освіти реалізуються в інформаційно-освітньому середовищі, організаційне забезпечення дистанційного професійного навчання має створюватись в умовах належної технічної оснащеності навчальної установи комп'ютерами, комп'ютерними класами, безперебійною мережею Інтернет тощо. У частині технічного забезпечення дистанційного професійного навчання варто розуміти, що наявність спеціалізованої системи дистанційного навчання (Web-простору) є умовою стійкого його функціонування. Технічне забезпечення дистанційного професійного навчання являє собою інформаційні ресурси – комплекси програмного та методичного забезпечення у вигляді дистанційних курсів і засоби оперативного доступу до них. Інформаційні ресурси повинні в повному обсязі забезпечувати проведення навчального процесу за технологіями дистанційного навчання.

Педагогічний елемент у дистанційному професійному навчанні відображається змістом сучасних дистанційних курсів (педагогічних програмних комплексів), відповідних навчальним програмам, із визначенням цілей курсу, орієнтацією всіх навчальних процедур на гарантоване їх досягнення, постійним зворотним зв'язком (поточна і підсумкова оцінка результатів), а також характеризується процесами їх розробки та розміщення у електронному середовищі [25, с. 24-26].

Особистісні-професійні вимоги до організаційно-педагогічних умов дистанційного навчання співвідносяться із показниками готовності педагогів до впровадження техно-

логій дистанційного навчання та розвитком ІКТ-грамотності (ІКТ-компетентностей) учнів/слухачів. Готовність педагогів до впровадження технологій дистанційного навчання є багатоаспектним поняттям, динамічним стосовно прогресивного розвитку інформаційно-комунікаційного середовища (електронних систем, засобів навчання та ІКТ) і завдань щодо досягнення освітніх цілей у процесі професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у сучасних (у тому числі й карантинних) умовах [23; 31; 32; 25; 33; 34].

Застосування дистанційних технологій навчання у системі П(ПТ)О потребує удосконалення нормативно-правового супроводу. Такі процеси відбуваються і є неминучими, є певний досвід організації дистанційного навчання у закладах П(ПТ)О, надалі продовжується інтеграція системи навчання в світове освітнє поле та розширення простору вітчизняного інформаційно-освітнього середовища для учасників педагогічного процесу за рахунок використання сучасних методів і засобів інформаційних технологій. Актуалізується необхідність задоволення особистісних потреб здобувачів освіти в отриманні нових знань на основі індивідуалізації освітніх процесів та за допомогою телекомунікаційних засобів (Інститутом ПТО НАПН України запропоновано електронні ресурси для закладів професійної (професійно-технічної) освіти (для здобувачів освіти): <https://ivet.edu.ua/repozytarii/elearning>; МОН України запропоновано онлайн-ресурси для здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnichna-osvita/onlajn-resursi-dlya-studentiv-proftehiv>); підвищення професійної компетентності педагогів на основі опанування програм підготовки до впровадження дистанційного професійного навчання, а також шляхом проходження дистанційних курсів [36].

Інституційна форма здобуття професійної освіти може поєднуватися з дуальною формою здобуття професійної освіти. Дуальна форма здобуття освіти – це спосіб здобуття освіти, що передбачає поєднання навчання осіб у закладах освіти

(в інших суб'єктів освітньої діяльності) з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації, як правило, на основі договору. Для сталого розвитку національної економіки та суспільства і задоволення потреб ринку праці, суспільства і держави у кваліфікованих кадрах актуалізується забезпечення рівноправного партнерства закладів освіти, роботодавців та здобувачів освіти з метою набуття здобувачами освіти досвіду практичного застосування компетентностей та їх адаптації в умовах професійної діяльності. Означене уможлиблюється шляхом запровадження дуальної форми здобуття освіти. У Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти (2018) окреслено, що підготовка фахівців за дуальною формою здобуття освіти передбачає навчання на робочому місці з виконанням посадових обов'язків відповідно до трудового договору. Дуальну форму здобуття освіти можуть обирати здобувачі освіти, які навчаються за денною формою або іншими формами здобуття освіти та виявили особисте бажання, а також пройшли відбір у роботодавців. Здобувач освіти укладає тристоронній договір із закладом освіти та роботодавцем щодо навчання за дуальною формою здобуття освіти і має виконувати свої зобов'язання в рамках договору. Обсяг теоретичної та практичної складової співвідноситься залежно від особливостей навчання за спеціальністю (професією). Можуть існувати різні моделі щодо розподілу годин та узгодження змісту навчання. Основною є блочна модель, у якій години розподіляються між закладом освіти та підприємством за блоками (тижні, місяці). Оцінка компетентностей здобувачів освіти проводиться представниками закладу освіти та роботодавців. Після закінчення навчання за відповідною спеціальністю (професією) за дуальною формою здобуття освіти її здобувачеві може бути присвоєно професійну повну або часткову кваліфікацію у відповідному кваліфікаційному центрі, на підприємстві чи в установі, фаховою асоціацією тощо.

План заходів з реалізації Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти (2019) передбачає наступне: формування нормативно-правового забезпечення здобуття освіти за дуальною формою, зокрема Положення про дуальну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти (2019); типових договорів про дуальну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти фахової передвищої освіти, вищої освіти. Відповідно до Розпорядження Кабінету Міністрів України від 03 квітня 2019 р. № 214-р «Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» сьогодні продовжується робота щодо організаційного і методичного забезпечення підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти, зокрема підготовка та затвердження методичних рекомендацій щодо розроблення освітніх програм та організації освітнього процесу за дуальною формою здобуття освіти, а також проведення аналізу результатів дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня на тему: «Професійна підготовка кваліфікованих робітників з використанням елементів дуальної форми навчання» та забезпечення впровадження позитивних досягнень дослідно-експериментальної роботи; моніторингових досліджень результатів впровадження дуальної форми здобуття професійної (професійно-технічної) освіти, фахової передвищої освіти, вищої освіти із залученням роботодавців, які є стороною договорів про здобуття освіти за дуальною формою; організації навчання розробників освітніх програм, підготовку експертів з розроблення освітніх програм за дуальною формою здобуття освіти; розроблення Порядку оцінювання результатів здобуття освітніх та професійних кваліфікацій та ін. [39]. Станом на 2019 рік – 254 заклади професійної (професійно-технічної) освіти організовували дуальну форму здобуття освіти за 160 робітничими професіями. Після 2019 облік не ведеться, оскільки автономія закладів П(ПТ)О дає можливість організовувати освітній процес за дуальною формою здобуття освіти для окремих професій.

Законом України «Про освіту» визначено такі рівні профе-

сійної (професійно-технічної) освіти: перший (початковий) рівень професійної (професійно-технічної) освіти; другий (базовий) рівень професійної (професійно-технічної) освіти; третій (вищий) рівень професійної (професійно-технічної) освіти [1]. Ці рівні співвідносяться із Національною рамкою кваліфікацій (далі – НРК): перший (початковий) рівень П(ПТ)О відповідає 2 рівню НРК; другий (базовий) рівень П(ПТ)О – 3 рівню НРК; третій (вищий) рівень П(ПТ)О – 4 або 5 рівням [40].

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Про освіту. Закон України від 05 вересня. 2017 р. № 2145-VIII // Законодавство України / ВР України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page/> (дата звернення: 18.04.2021)

2. Педагогічні основи формування змісту підготовки кваліфікованих робітників за інтегрованими професіями: посібник / С. Г. Кравець, Ю. І. Кравець, Н. П. Дерев'яноко, О. Г. Оліферчук. Київ: Поліграфсервіс, 2014. 152 с.

3. Про професійну (професійно-технічну) освіту. Закон України від 10 лютого 1998 року № 103/98-ВР // Законодавство України / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80> (дата звернення: 18.04.2021).

4. Про фахову передвищу освіту. Закон України від 06 червня 2019. № 2745-VIII // Законодавство України / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text> (дата звернення: 18.04.2021).

5. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року. Указ Президента від 30 вересня 2019 р. № 722/2019 // Законодавство України / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text> (дата звернення: 18.04.2021).

6. Стратегія розвитку професійної (професійно-технічної) освіти на період до 2023 року: схвалено Колегією МОН 21 грудня 2020 року. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/kolegiya-mon-shvalila-strategiyu-rozvitku-profesijno-tehnichnoyi-osviti-do-2023-roku> (дата звернення: 18.04.2021).

7. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 12 червня 2019 № 419-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80> (дата звернення: 18.04.2021).

8. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти. Наказ МОН України від 16 липня 2018 №776. МОН України / Освіта. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 18.04.2021).

9. Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників. Наказ Міністерства освіти і науки України від 06 жовтня 2010 р. № 930 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10#Text> (дата звернення: 18.04.2021).

10. Про професійний розвиток працівників. Закон України від 12 січня 2012 р. № 4312-VI // Законодавство України / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17#Text> (дата звернення: 18.04.2021).

11. Про зайнятість населення. Закон України від 05 липня 2012 № 5067-VI // Законодавство України / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5067-17#Text> (дата звернення: 18.04.2021).

12. Професійний розвиток сучасного педагога в контексті реформування професійної освіти Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, Україна, 11-12 квіт. 2019 р): у 2 ч. / уклад.: В. Є. Кавецький, А. В. Вихрущ, О. Я. Жизномірська, Т. О. Сергуніна та ін. Тернопіль: Тайп, 2019. Ч 1. С. 316–320.

13. Кремень В. Г. Освіта, особистість і соціальний поступ. Доповідь на VI Українсько-польському форумі «Освіта для сучасності». URL: <http://naps.gov.ua/ua/press/releases/777/> (дата звернення: 18.04.2021).

14. Про державно-приватне партнерство. Закон України від 01 липня 2010 р. № 2404-VI // Законодавство України / ВР України. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2404-17> (дата звернення: 18.04.2021).

15. Про затвердження Положення про інституційну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти. Наказ МОН України від 12 грудня 2019 р. № 1552 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0182-20#Text> (дата звернення: 18.04.2021).

16. Положення про організацію навчально-виробничого процесу у професійно-технічних навчальних закладах. Наказ МОН України від 30 травня 2006 р. № 419, із змінами у 2015 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0711-06#Text> (дата звернення: 18.04.2021)

17. Положення про порядок кваліфікаційної атестації та присвоєння кваліфікації особам. Наказ Міністерства праці та соціальної політики України, наказ Міністерства освіти і науки України від 31 грудня 1998 року № 201/469, із останніми змінами, внесеними у 2017 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0124-99#Text> (дата звернення: 18.04.2021).

18. Троцько А., Рибалко Л., Кіріленко О., Труш Г. Професійне самовдосконалення викладачів в умовах упровадження дистанційного навчання в закладах вищої освіти. Інформаційні технології і засоби навчання. 2019; 72(4). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/view/101> (дата звернення: 18.04.2021).

19. Petrenko L, Kravets S, Bazeliuk O, Maiboroda L, Muzyka I. Analysis of the current state of distance learning in professional (vocational) educational establishments. (In: E3S Web of Conferences. The International Conference on Sustainable Futures: Environmental, Technological, Social and Economic Matters) [Internet]; 2020 [cited 2020 June 04]; 66 (7). Available from: [https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/abs/2020/26/e3sconf\\_icsf2020\\_10010/e3sconf\\_icsf2020\\_10010.html](https://www.e3s-conferences.org/articles/e3sconf/abs/2020/26/e3sconf_icsf2020_10010/e3sconf_icsf2020_10010.html). (дата звернення: 18.04.2021).

20. Наумук І., Корзун, Н. Особливості використання технологій дистанційного навчання у процесі підготовки майбутніх учителів інформатики. Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology, 6 (3). 2018, pp. 70-80.

21. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. Постанова МОН України 20. 12. 2000 р. URL: <https://uchni.com.ua/informatika/17793/index.html> (дата звернення: 18.04.2021).

22. Биков В. Ю. Проектний підхід і дистанційне навчання у професійній підготовці управлінських кадрів. Кримські педагогічні читання, Матеріали Міжнародної наукової конференції, Харків: НТУ «ХПІ», 2001. С. 30–50.

23. Кравець С. Г. Суть і компоненти готовності педагогів до впровадження дистанційного навчання кваліфікованих робітників. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб. наук. праць / редкол.: В. О. Радкевич (голова) та ін. Київ, 2016. С. 78–90.

24. Технології дистанційного професійного навчання. Методичний посібник / О. В. Базелюк, О. М. Спірін, Л. М. Петренко, А. А. Каленський та ін. Житомир: «Полісся», 2018. 160 с.
25. Підготовка педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів до дистанційного навчання кваліфікованих робітників / О. В. Базелюк, А. А. Каленський, С. Г. Кравець та ін. Київ: ІПТО НАПН України, 2017. 76 с.
26. Використання засобів мобільного інтернету у дистанційному навчання кваліфікованих робітників: метод. рекомендації. О. В. Базелюк, С. Г. Кравець, Л. А. Майборода та ін. Житомир: Полісся, 2019. 66 с.
27. Організаційно-педагогічне забезпечення дистанційного навчання в професійно-технічних навчальних закладах: метод. посібник / О. В. Базелюк, Л. М. Петренко, С. Г. Кравець, І. І. Голуб, Л. О. Базиль, А. А. Каленський, А. В. Мищишен, О. М. Спірін, В. М. Аніщенко. Київ: ІПТО НАПН України, 2017. 204 с.
28. Про затвердження Положення про дистанційне навчання. Наказ МОН України від 25 квітня 2013 № 466. МОН України / Освіта. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> (дата звернення: 25.04.2021).
29. Якубов С. Упровадження елементів дистанційного навчання школярів. URL: [http://elibrary.kubg.edu.ua/1217/2/yakubov\\_s.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/1217/2/yakubov_s.pdf) (дата звернення: 18.04.2021)
30. Кравець С. Г. Функції дистанційного навчання у системі професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Використання платформи дистанційного навчання e-learning.org.ua в освітньому процесі професійно-технічного навчального закладу: матеріали наук.-практ. семінару (26 квіт. 2016 р.). С. 21–24. URL: [https://ivet.edu.ua/images/Journals\\_IPTO/Arhive/Seminar-20160426-proceedings.pdf](https://ivet.edu.ua/images/Journals_IPTO/Arhive/Seminar-20160426-proceedings.pdf) (дата звернення: 18.04.2021).
31. Кравець С. Г. Функціональне забезпечення професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників засобами дистанційного навчання. Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи: зб. наук. праць. Київ, 2016. Вип. 8. С. 100–108.
32. Кравець С. Г. Розвиток готовності педагогів до реалізації функцій дистанційного навчання. Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали XI Всеукр. наук.-практ. конф. (звітної), присвяченої 25-річчю НАПН України (м. Київ, 29 березня-13 квітня 2017 р.)



/ Інститут проф.-техн. освіти НАПН України; за заг. ред. В. О. Радкевич. Київ: ІІТО НАПН України, 2017. С. 222–225. URL: [https://ivvet.edu.ua/images/docx/Thesis\\_18\\_04\\_17.pdf](https://ivvet.edu.ua/images/docx/Thesis_18_04_17.pdf) (дата звернення: 18.04.2021).

33. Каленський А. А. Застосування педагогічних інформаційних технологій у навчальному процесі вищої школи: монографія. Київ: НАКККіМ, 2011. 268 с.

34. Кравец С. Г. Проектная культура педагога в контексте развития дистанционного профессионального образования. Профессиональное образование. 2018. № 2 (32). С. 52–56.

35. Технології дистанційного професійного навчання. Методичний посібник / О. В. Базелюк, О. М. Спірін, Л. М. Петренко, А. А. Каленський та ін. Житомир: «Полісся», 2018. 160 с.

36. Radkevych V., Kravets S., Herliand T., Radkevych O., Kozak A. Modern technologies in the development of professional competence in teachers from professional (vocational) education schools. Journal of Physics: Conference Series, XII International Conference on Mathematics, Science and Technology Education (ICon-MaSTEd 2020), (15-17 October 2020, Kryvyi Rih, Ukraine) (Published online: 19 March 2021) Vol. 1840 (2021) 012041. URL: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1840/1/012041/pdf> (дата звернення: 18.04.2021).

37. Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 19 вересня 2018 р. № 660-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80#n9> (дата звернення: 18.04.2021).

38. Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття професійної (професійно-технічної) освіти. Наказ МОН України від 12 грудня 2019 р № 1551. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0193-20#Text> (дата звернення: 18.04.2021).

39. Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 03 квітня 2019 р. № 214-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/214-2019-%D1%80#Text> (дата звернення: 18.04.2021).

40. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12> (дата звернення: 18.04.2021).

## **2. Сучасні стандарти професійної підготовки кваліфікованих робітників у закладах професійної (професійно-технічної) освіти**

*(Кравець С. Г.)*

Нормативно-правове забезпечення розроблення стандартів професійної (професійно-технічної) освіти охоплює: Закони України «Про освіту», «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (станом на 2021 здійснюється робота щодо розроблення нового закону України «Про професійну освіту»), «Про організації роботодавців, їх об'єднання, права і гарантії їх діяльності»; постанов Кабінету Міністрів України від 17 серпня 2002 р. № 1135 «Про затвердження Державного стандарту професійно-технічної освіти», від 11 вересня 2007 р. № 1117 «Про затвердження Державного переліку професій з підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах», від 23 листопада 2011 р. № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (оновлено 25 червня 2020 р.), від 31 травня 2017 р. № 373 «Про затвердження Порядку розроблення та затвердження професійних стандартів»; розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 1077-р «Про затвердження плану заходів із впровадження Національної рамки кваліфікацій на 2016-2020 роки»; Національного класифікатору України ДК 003:2010 «Класифікатор професій» (КП); наказу Міністерства соціальної політики України від 22.01.2018 № 74 «Про затвердження Методики розроблення професійних стандартів» та ін. З моменту прийняття постанови Кабінету Міністрів України від 17 серпня 2002 р. № 1135 «Про затвердження Державного стандарту професійно-технічної освіти» вимоги до системи професійної підготовки зазнали значних змін, що потребує оновлення як законодавства, так і підходів до формування якісного трудового потенціалу.

Суспільне значення процесів стандартизації професійної освіти впродовж останніх років є предметом дискусій у колах урядовців, науковців, практиків, а також експертів міжнародних організацій. Розуміння усіх заінтересованих сто-

рін у необхідності здійснення модернізації професійної освіти зумовлює розроблення сучасної методології створення професійних і освітніх стандартів. Основна ідея розв'язання проблеми забезпечення методичних основ стандартизації професійної освіти полягає в реалізації компетентісно-орієнтованої підготовки кваліфікованих фахівців у закладах професійної освіти як цілісної динамічної системи, що ґрунтується на методологічному, теоретичному та технологічному концептах. Методологічний концепт базується на основних категоріях і законах філософії, положеннях і принципах діалектики, а також основних методологічних підходах щодо забезпечення стандартизації професійної освіти кваліфікованих фахівців. До таких належать системний, культурологічний, компетентісний, особистісно-орієнтований, інтегративний, діяльнісний, інформаційний та технологічний підходи. Теоретичний концепт охоплює загальнонаукові положення системного підходу; психологічні теорії діяльності; теорії особистості, мотивації діяльності; закономірності і механізми формування умінь і навичок; педагогічні принципи науковості, систематичності й послідовності, модульності, гнучкості й варіативності, міждисциплінарності навчання, технологічного поєднання змісту, методів, засобів і форм навчання, цілісності та єдності педагогічного процесу, діяльнісної спрямованості професійної освіти. Технологічний концепт передбачає створення методичної системи компетентісного професійного навчання майбутніх кваліфікованих фахівців, формування готовності педагогічних працівників до розроблення та вдосконалення освітніх стандартів, навчальних планів і програм, проектування педагогічних технологій, здійснення моніторингу результатів навчальних досягнень [1].

Зміст поняття «стандартизація освіти» розглядається в Енциклопедії освіти як «... 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» [2, С. 871]. Щодо етимології поняття «стандарт» у сфері професійної (професійно-технічної) освіти, то, відповідно до Закону України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (1998 р.), державний стандарт професійно-технічної освіти – це сукупність державних вимог до змісту професійно-технічної освіти, рівня кваліфікації випускника професійно-технічного навчального закладу та до освітнього рівня вступників; стандарт професійної (професійно-технічної) освіти – документ, що визначає вимоги до результатів навчання (у термінах компетентностей) здобувача освіти відповідного рівня; загальний обсяг навчального навантаження здобувачів освіти; інші складники, передбачені спеціальними законами [4]; стандарт професійної (професійно-технічної) освіти – документ, що визначає вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів навчання здобувача освіти відповідного рівня; професійні та освітні кваліфікації, їх рівень та відповідність рівням НРК; загальний обсяг навчального навантаження здобувачів освіти; умови, що визначають можливість особи почати навчання за професією; порядок навчання за професією; вимоги до навчання з охорони праці; порядок присвоєння кваліфікацій у межах професії [5]; стандарт професійної (професійно-технічної) освіти (далі – СП(ПТ)О) є документом, що визначає вимоги до змісту професійної (професійно-технічної) освіти; вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів навчання здобувача освіти відповідного рівня; професійні та освітні кваліфікації; загальний обсяг навчального навантаження здобувачів освіти; умови, що визначають можливість особи почати навчання за професією; вимоги щодо навчання з охорони праці; порядок присвоєння кваліфікацій у межах професії.

Метою розроблення СП(ПТ)О є проведення єдиної державної політики у сфері професійної (професійно-технічної): забезпечення у всіх регіонах і в різних галузях економіки еквівалентності професійної освіти й визнання кваліфікації та документів

про професійну освіту; формування єдиного освітнього простору в Україні; усунення відмінностей у змісті підготовки конкурентоспроможних на ринку праці кваліфікованих робітників та в термінології, що використовується у професійній освіті забезпечення належної підготовки кваліфікованих робітників усіх кваліфікаційних рівнів, формування активної життєвої позиції особистості, здатної орієнтуватися в сучасних соціально-економічних змінах; створення нормативної бази для функціонування кваліфікаційних рівнів професійної (професійно-технічної) освіти відповідно до Національної рамки кваліфікації.

Розроблення СП(ПТ)О ґрунтується на таких принципах: системності, що забезпечує формування змісту професійної підготовки з конкретної професії як системи взаємопов'язаних структурних компонентів; гнучкості, що дозволяє змінювати зміст і строки оволодіння професією відповідно до вимог ринку праці, запитів роботодавців, потреб особистості; прозорості, згідно з якою забезпечується чіткий і зрозумілий опис кінцевих результатів, вимог, понять, термінів; безперервності, згідно з якою забезпечується наступність в оволодінні новими знаннями, вміннями, компетенціями впродовж професійної діяльності; індивідуалізації, що передбачає організацію навчального процесу з урахуванням особистісних (індивідуальних) потреб; орієнтації на кінцевий результат, що визначає відповідність кінцевих навчальних результатів запланованим.

Станом на квітень 2021 року затверджено понад 180 стандартів професійної (професійно-технічної) освіти, розроблених на основі компетентнісного підходу, із них 10 у 2021 році (<https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnicna-osvita/derzhavni-standarti-navchalni-plani-ta-programi>). Розроблення стандартів професійної (професійно-технічної) освіти умовно можна поділити на 4 етапи: 2006–2011 рр., 2012–2016 рр., 2017–2020 рр., 2021 рік – пов'язаний із прийняттям Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів професійної (професійно-технічної) освіти за компетентнісним підходом (17 лютого 2021 р.)

СП(ПТ)О (2006–2011 рр.) – це державні стандарти професійно-технічної освіти (ДСПТО), що розроблялись із дотриманням постанови «Про затвердження Державного стандарту професійно-технічної освіти» (2002). Зокрема, державні стандарти професійно-технічної освіти встановлюють державні вимоги до змісту професійно-технічної освіти. Окрім того, у таких стандартах визначено: освітньо-кваліфікаційну характеристику випускника професійно-технічного навчального закладу; типовий навчальний план підготовки кваліфікованих робітників; типові навчальні програми з навчальних предметів, виробничого навчання і виробничої практики, передбачених типовим навчальним планом; систему контролю знань, умінь і навичок учнів, слухачів та критерії кваліфікаційної атестації випускників; перелік основних обов'язкових засобів навчання. Регламентований зміст таких ДСПТО унеможлиблює гнучкість освітнього процесу, а зміст багатьох навчальних програм з предметів не відповідає потребам сучасного ринку праці. Поряд з цим, до недоліків таких стандартів відносимо необґрунтоване перенасичення змісту навчального матеріалу темами, що не мають відношення до майбутньої професійної діяльності; часте дублювання навчального матеріалу з програм загальної середньої освіти; низька мотивація здобувачів освіти до набуття знань, умінь та навичок, що не використовуються у майбутній професійній діяльності; штучне збільшення строків навчання; додаткові фінансові витрати на професійну підготовку.

СП(ПТ)О (2012-2016 рр.) – це ДСПТО, які розроблялись на основі Методики розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних робітничих професій (2013 р.) [5], основними положеннями якої є такі: забезпечення в усіх регіонах і в різних галузях економіки еквівалентності професійно-технічної освіти й визнання кваліфікацій і документів про професійно-технічну освіту; усунення відмінностей у вимогах до підготовки конкурентоспроможних на ринку праці кваліфікованих робітників і в терміноло-

гії, що використовується в професійно-технічній освіті; забезпечення належної підготовки кваліфікованих робітників усіх кваліфікаційних рівнів, формування активної життєвої позиції особистості, здатної орієнтуватися в сучасних соціально-економічних змінах; створення нормативної бази для функціонування кваліфікаційних рівнів професійно-технічної освіти відповідно до Національної рамки кваліфікацій, затвердженої постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1341. У структуру ДСПТО було включено державні стандарти на кожний рівень кваліфікації. Складова ДСПТО, яка відповідає кожному рівню кваліфікації, має свою завершеність (присвоєння відповідного рівня кваліфікації) і містить: освітньо-кваліфікаційну характеристику випускника; типовий навчальний план підготовки кваліфікованих робітників; типові навчальні програми з навчальних предметів, виробничого навчання і виробничої практики, передбачені типовим навчальним планом; систему контролю знань, умінь і навичок учнів (слухачів) та критерії кваліфікаційної атестації випускників; перелік основних обов'язкових засобів навчання. Метою контролю є визначення рівня компетентності учнів (слухачів) у межах очікуваних результатів, зазначених в освітньо-кваліфікаційній характеристиці, що включає наявність понять, знань і розумінь, умінь і навичок, сформованих шляхом реалізації типових навчальних програм з навчальних предметів і з професійно-практичної підготовки. Суттєвим нововведенням при створенні цих стандартів стало те, що їх об'єктами визначено результати навчання, систему формування компетентностей та критерії оцінювання навчальних результатів. ДСПТО цього етапу у своїй структурі можуть містити і навчальні модулі – задля забезпечення можливості набуття учнями (слухачами) часткової кваліфікації або спеціалізації з конкретних робітничих професій. У 2015-2016 рр. за модульною технологією в рамках експерименту було розроблено 50 освітніх стандартів. Щодо деяких протиріч у цих ДСПТО, то вони такі: відсутня уніфікація понять (професійні (професійні базові, професійні

профільні) та загальні компетентності; їх визначення та механізми виокремлення й формування; базовий навчальний блок вивчається один раз за повним переліком професійних базових компетентностей, а окреме вивчення цього блоку не має змістового навантаження; вимоги до результатів навчання визначаються за знаннями та уміннями освітньої кваліфікаційної характеристики замість набутих компетентностей тощо. У цьому контексті дискусійними постають питання й щодо виокремлення загальнопрофесійних і ключових груп компетентностей, якщо у тлумаченні їх суті однаково йдеться про загальні знання, уміння, здібності; а у Національній рамці кваліфікацій зазначено, що результати навчання – це компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання. У такому разі, якщо у стандарті з професії визначені певні групи компетентностей, то вони у процесі професійної підготовки мають формуватися, розвиватися і оцінюватись як результати навчання, в іншому разі ми не можемо стверджувати, що особа набула ключових компетентностей поза робочим планом, не визначивши рівень їх сформованості методами оцінювання [8].

СП(ПТ)О (2017-2020 рр.) – зміни у розробленні СП(ПТ)О пов'язані з прийняттям Закону України «Про освіту» (2017), виконанням Плану заходів із впровадження Національної рамки кваліфікацій на 2016–2020 роки, затвердженого розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 1077-р, з урахуванням постанови Кабінету Міністрів України від 31 травня 2017 р. № 373 «Про затвердження Порядку розроблення та затвердження професійних стандартів» та наказу Міністерства соціальної політики України від 22.01.2018 № 74 «Про затвердження Методики розроблення професійних стандартів», на виконання наказу Міністерства освіти і науки України від 30.06.2017 № 946 «Про розроблення Державних стандартів професійно-технічної освіти на основі компетентнісного підходу» та ін. Особливостями стандартів, що розроблені у цей період, є такі: структурування



СП(ПТ)О за модульним принципом та на основі компетентнісного підходу; формування у кожному стандарті загальнопрофесійного навчального блоку; визначення стандартом загальнопрофесійних, професійних та ключових компетентностей; розроблення навчальних планів і програм на основі компетентнісного підходу. Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 30.06.2017 № 946 «Про розроблення Державних стандартів професійно-технічної освіти на основі компетентнісного підходу» об'єктами СП(ПТ)О є результати навчання здобувачів професійно-технічної освіти; система формування компетентностей; вимоги щодо навчальних результатів. СП(ПТ)О, затверджені до 2021 року, розроблялись на основі Методики розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних робітничих професій (наказ МОН України від 15 травня 2013 р. за № 511) [5], у змісті якої термінологія компетентнісного підходу представлена тільки терміном «компетенція», а інші терміни вживаються в значеннях, визначених Національною рамкою кваліфікації.

СП(ПТ)О – (2021 і донині) – розробляються на основі Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів професійної (професійно-технічної) освіти за компетентнісним підходом, які затверджені у 2021 році та містять інформацію про розділи СП(ПТ)О та проєкт структури стандарту.

СП(ПТ)О є документом, що визначає вимоги до змісту професійної (професійно-технічної) освіти; вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів навчання здобувача освіти відповідного рівня; професійні та освітні кваліфікації; загальний обсяг навчального навантаження здобувачів освіти; умови, що визначають можливість особи почати навчання за професією; вимоги щодо навчання з охорони праці; порядок присвоєння кваліфікацій у межах професії. СП(ПТ)О є основою для розроблення освітніх програм, робочих навчальних планів та програм; навчальних, методичних, дидактичних, інформаційних, програмних матеріалів, а також для проведення професійної орієнтації та планування професійної кар'єри.

СП(ПТ)О базується на компетентнісному підході, що передбачає формування у здобувача освіти ключових та професійних компетентностей. Рекомендується до СП(ПТ)О включити ключові компетентності, визначені Законом України «Про освіту», та інші ключові компетентності, що є наскрізними і набуваються здобувачами освіти на всіх рівнях освіти, зокрема визначені Рамковою програмою ЄС щодо оновлених ключових компетентностей.

Отже, на сучасному етапі розроблення СП(ПТ)О спостерігаються якісні зміни щодо їх структури та змісту. Покрокові інструкції щодо розроблення сучасних СП(ПТ)О можна переглянути за посиланням: <https://www.youtube.com/watch?v=pCV6qNEFd70&feature=youtu.be>.

Основою для розроблення СП(ПТ)О є професійні стандарти. Однак, через відсутність професійних стандартів для більшості професій, СП(ПТ)О й до сьогодні розробляються на основі кваліфікаційних характеристик, що внесені до Державного класифікатора ДК 2010. Ці професії розподілені за Довідниками кваліфікаційних характеристик професій працівників (далі – ДКХП), які є систематизованими за видами економічної діяльності збірниками описів професій. Якщо прослідкувати походження та розвиток ДКХП, то вони, здебільшого, відображають зміст Єдиного тарифно-кваліфікаційного довідника (1985 р.). Як відомо, Державний класифікатор професій ДК 003:2010 містить близько 9000 професій (професійних назв робіт), а відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 11 вересня 2007 р. №1117 «Про затвердження Державного переліку професій з підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах» перелік робітничих професій містить понад 2500 назв. Очевидно, що професійну освіту неможливо надавати за всіма професіями, та й умови, засоби, зміст, рівні складності різних видів професійної діяльності сильно різняться. Потрібний науково обґрунтований відбір актуальних професій за певними критеріями, їх класифікація відповідно до рівнів

НРК та інтеграція. У результаті інтеграції трудових функцій виникає якісно нова форма професійної діяльності – професії широкого профілю. Робітник широкого профілю – це абсолютно новий тип робітника, який необхідний у сучасних умовах розвитку суспільства. Такий робітник повинен оволодіти цілим комплексом трудових функцій, які раніше існували як самостійні кваліфікації, і мати рівень розвитку, що дає змогу швидко освоювати і ефективно застосовувати в своїй професійній діяльності сучасні досягнення науки і техніки.

Перші важливі кроки щодо створення та впровадження в систему професійної освіти України інтегрованих професій навчання зроблені в рамках українсько-німецького проекту «Підтримка реформ ПТО в Україні». За 5 років діяльності проекту до Державного класифікатора професій внесені 17 інтегрованих професій навчання. Проектом запроваджені важливі механізми створення інтегрованих професій навчання, а саме: моніторинг ринку праці; вивчення трудових операцій на конкретних робочих місцях з метою визначення компетентностей працівника; створення широкопрофільних професій; визначення можливостей інтеграції змісту професії навчання; створення освітніх стандартів з інтегрованих професій.

Досвід засвідчує, що підготовка робітників за інтегрованими професіями є економічно і педагогічно рентабельнішою, ніж професійна підготовка за однією професією, оскільки професійна підготовка за інтегрованими професіями у соціально-економічному аспекті передбачає зниження витрат на підготовку робітників, розширення профілю їх підготовки і підвищення рівня кваліфікації; зростання продуктивності праці на основі найбільш раціонального використання трудових ресурсів; підвищення змістовності праці і привабливості нових професій для здобувачів освіти; простіше планування підготовки робітників; розширення можливостей для найбільш повної реалізації здібностей і творчих можливостей особи, можливість навчання впродовж життя. У виробничо-технічному аспекті – здійснення реально можливого розширення профілю підготовки робітників відповідно до потреб

виробництва, вдосконалення професійно-кваліфікаційного складу робітничих кадрів на підприємствах, підвищення мобільності працівників. У дидактичному аспекті – безперервність професійної освіти; єдність загальних цілей професійної освіти і навчання; формування змісту професійного навчання, методів і форм його реалізації, які найбільшою мірою відповідають цілям підготовки в нових соціально-економічних умовах; уніфікація і скорочення кількості навчально-програмної документації; розроблення гнучкого навчально-методичного забезпечення; єдиний диференційований підхід до визначення рівнів кваліфікації [9].

Створення нових сучасних професій за принципом інтеграції передбачає сьогодні розроблення уже не кваліфікаційних характеристик, а сучасних професійних стандартів із наступним їх внесенням до реєстру професійних стандартів та кваліфікацій.

За ініціативи групи СКМ («Систем Кепітал Менеджмент») упродовж 2011–2012 рр. були розроблені професійні стандарти («паспорти професій») для майбутніх металургів, енергетиків і журналістів за 8 спеціальностями. Згодом до розроблення професійних стандартів залучилися й інші об'єднання роботодавців. Якісно новий етап розроблення професійних стандартів започатковано із затвердженням Методики розроблення професійних стандартів [10] і відповідно до Порядку розроблення та затвердження професійних стандартів [11].

Станом на квітень 2021 року в Україні затверджено 169 професійних стандартів (<https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>).

У квітні 2021 року Національним агентством кваліфікацій запропоновано для громадського обговорення проект постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку розроблення, введення в дію та перегляду професійних стандартів», розроблений з метою визначення процедури розроблення, громадського обговорення, затвердження, введення в дію та перегляду професійних стандартів в Україні на вимогу статті 38 Закону України «Про освіту». Затвердження акту сприятиме впровадженню

нових професій та кваліфікацій, що відповідають потребам ринку праці, особливо в умовах діджиталізації та інноваційного розвитку економіки; наближення змісту підготовки кадрів до потреб ринку праці; підтвердженню результатів неформального та інформального навчання; підвищенню якості робочої сили; покращенню якості професійних стандартів. Проектом акта запропоновано оновлену та відповідну до сучасності, зокрема, європейської практики, процедуру розроблення, громадського обговорення, затвердження, введення в дію і перегляду професійних стандартів ([https://nqa.gov.ua/mess/gromadske-obgovorennja-projektu-postanovikmu-pro-zatverdzenna-poradku-rozroblenna-vvedenna-v-diu-ta-peregladu-profesijnih-standartiv/?fbclid=IwAR0p8yuNmaalZw7h26dqSRcbm8VZ9B0wZT3tca61uCTsVQwyG\\_9xmNWh-gc](https://nqa.gov.ua/mess/gromadske-obgovorennja-projektu-postanovikmu-pro-zatverdzenna-poradku-rozroblenna-vvedenna-v-diu-ta-peregladu-profesijnih-standartiv/?fbclid=IwAR0p8yuNmaalZw7h26dqSRcbm8VZ9B0wZT3tca61uCTsVQwyG_9xmNWh-gc))

Професійний стандарт – це затверджені в установленому порядку вимоги до компетентностей працівників, що слугують основою для формування професійних кваліфікацій. Здобуття професійної кваліфікації дає змогу особі виконувати певний вид роботи або здійснювати професійну діяльність. Водночас, в умовах регулярності та швидкості змін, які відбуваються на ринку праці, працівникам доводиться виконувати ті функції, які виходять за межі здобутої професії, а іноді опанувати нові професії. Отже, будь-який професійний стандарт постійно перебуває перед загрозою втрати актуальності.

Професійні стандарти співвідносяться з рівнями національної та галузевих рамок кваліфікацій і групуються за галузевими ознаками [10].

Сучасна концепція розроблення професійних стандартів ґрунтується на функціонально-компетентнісному підході, в основі якого – функціональний аналіз професійної діяльності. Структура професійної діяльності розподіляється на основні трудові функції, які є джерелами вимог до знань, умінь, навиків та компетентностей. Професійний стандарт є основним джерелом інформації для розроблення освітніх стандартів професійної освіти, освітніх програм, а також для визначення критеріїв оцінювання компетентності.

Розвиток державно-приватного партнерства у сфері П(ПТ)О передбачає участь усіх заінтересованих сторін, у тому числі роботодавців, у розробленні професійних стандартів, стандартів освіти і освітніх програм. Етапами розроблення та затвердження професійних стандартів є такі: прийняття рішення про розроблення проекту професійного стандарту, подання та реєстрація заявки на його розроблення; формування робочої групи та підготовка проекту професійного стандарту; проведення громадського обговорення проекту професійного стандарту; проведення перевірки щодо дотримання вимог Порядку розроблення та затвердження професійних стандартів і відповідності проекту професійного стандарту Методиці розроблення професійних стандартів; затвердження професійного стандарту.

Досвід розроблення професійних стандартів у країнах з розвинутою економікою (узагальнений Л. Пуховською, А. Ворначевим, С. Мельником, Ю. Кравцем) засвідчує, що професійні стандарти розробляються спеціально створеними урядовими органами або галузевими структурами (радами, комітетами), які мають чітко окреслені повноваження; процес організації, створення, коригування й фінансування професійних стандартів регулюється чинними нормативно-правовими документами; структура професійного стандарту будується на модульно-компетентнісному підході з орієнтацією на результат у конкретному виді професійної діяльності; основним методом формування змісту професійного стандарту є функціональний аналіз професійних та особистісних компетенцій, затребуваних на ринку праці, розподілених за кваліфікаційними рівнями і модулями (одницями); організаційні чинники дають змогу здійснювати безперервне оновлення професійного стандарту й оцінювати розширення компетенцій працівника, освоєних як у процесі навчання, так і набуття трудового досвіду; основною функцією професійних стандартів є наближення сфери праці й сфери підготовки кадрів через встановлення нормативних вимог до знань, умінь, особистісних якостей; професійні стандарти є однією з найважливіших складових національних систем кваліфікацій і передумовою формування Національної рамки кваліфікацій, адаптованої до європейської [12].

Отже, функціональність СП(ПТ)О забезпечується на основі їх тісної взаємодії з професійними стандартами, тому розірвання або послаблення зв'язків з професійними стандартами позбавляє їх всіх якостей, необхідних для виконання покладених функцій. Ключову роль у функціональності професійних стандартів та СП(ПТ)О відіграє розуміння циклового взаємозв'язку між робочими процесами як вихідної позиції розробки змісту стандартів, трудового середовища навчання, компетентностей та кваліфікацій як результатів навчання.

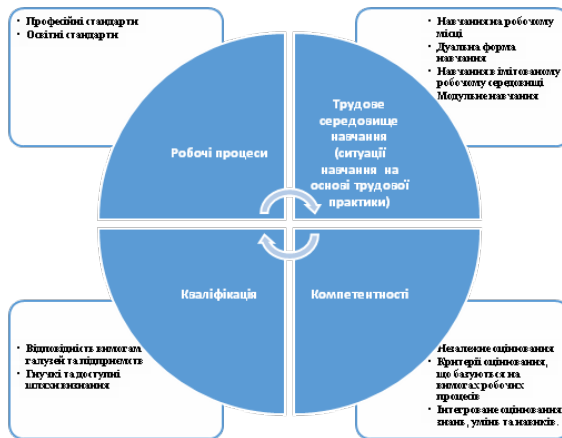


Рис. 1. Цикловий взаємозв'язок між робочими процесами, трудовим середовищем навчання, компетентностями та кваліфікаціями

**Джерело:**

[http://ipq.org.ua/upload/files/files/03\\_Novyny/2017.04.25\\_VETstandards/Report%20Ukraine\\_ukr\\_final.pdf](http://ipq.org.ua/upload/files/files/03_Novyny/2017.04.25_VETstandards/Report%20Ukraine_ukr_final.pdf)

Змістове ядро СП(ПТ)О складають професійні (сукупність знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, що забезпечують здатність особи виконувати на певному рівні трудові функції, визначені відповідним професійним

стандартом) та ключові (динамічне поєднання знань, умінь і навичок, способів мислення, які необхідні особі для самореалізації, побудови професійної кар'єри, участі у суспільному житті та формуванні громадської позиції, для навчання та особистісного розвитку упродовж життя) компетентності.

Отже, стандарти професійної (професійно-технічної) освіти: по-перше, слугують інструментом звітності для оцінювання результатів навчання, а також організації та методично-дидактичного забезпечення процесів навчання; по-друге, вони є основною з'єднувальною ланкою між вимогами, що походять з вивчення робочих процесів (викладеними у професійних стандартах), і методично-дидактичними вимогами процесу професійного навчання, визначаючи зміст компетентностей, форми і методи навчання, специфікації для оцінювання результатів навчання; по-третє, СП(ПТ)О слугують інструментом забезпечення якості професійної освіти, який допомагає здійснити постійний моніторинг процесу навчання з боку всіх учасників цього процесу – здобувачів професійної освіти, педагогічних працівників, соціальних партнерів та держави.

Розроблення професійних стандартів слугуватиме: по-перше, вагомою підставою і рушієм швидкої заміни кваліфікаційних характеристик професійними стандартами як багатофункціональним документом, що визначає перелік професійних якостей особистості, професійних і ключових компетентностей; по-друге, інформування Міністерством розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України про введення в дію професійних стандартів Міністерство освіти і науки стане основою для розроблення освітніх стандартів, що ґрунтуються на компетентнісному підході; по-третє, професійні стандарти будуть каталізаторами багатовимірних змін – нормативно-правового поля щодо структури та функцій освітніх стандартів; організації навчально-виробничого процесу в закладах професійної освіти різних типів та форм власності; змісту освіти; методичного забезпечення процесів навчання; систем оцінювання результатів навчання; можливостей вибору



траєкторії навчання, професійного розвитку упродовж життя тощо; по-четверте, з метою проведення єдиної державної політики, з точки зору інституціоналізації національної системи кваліфікацій, професійні стандарти уможливають ефективну взаємодію сфери праці та сфери освіти; по-п'яте, розроблення і затвердження професійних стандартів приведе до поступового переходу від розрядної системи професійної підготовки майбутніх кваліфікованих фахівців до підготовки за рівнями Національної рамки кваліфікацій [1].

### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Радкевич В. О., Лузан П. Г., Кравець С. Г. 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», 2017, С. 259–267.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Про професійну (професійно-технічну) освіту. Закон України від 10 лютого 1998 року № 103/98-ВР // Законодавство України / ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80> (дата звернення: 18.04.2021).
4. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо розроблення Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій на основі компетентнісного підходу. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 26 квітня 2012 р. № 522. URL: <http://document.ua/pro-zatverdzhennja-metodichnih-rekomendacii-shodo-rozroblenn-doc99436.html> (дата звернення: 18.04.2021).
5. Про затвердження методики розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних робітничих професій. Наказ Міністерства освіти і науки України від 15 травня 2013 р. № 511. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0832-13> (дата звернення: 18.04.2021).

6. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів професійної (професійно-технічної) освіти за компетентнісним підходом. Наказ Міністерства освіти і науки України від 17 лютого 2021 р. № 216. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-rozroblennya-standartiv-profesijnoyi-profesijno-tehnichnoyi-osviti-za-kompetentnishim-pidhodom> (дата звернення: 18.04.2021).

7. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12> (дата звернення: 18.04.2021).

8. Кравець С. Г. Трансформація ключових компетентностей майбутніх фахівців готельно-ресторанного сервісу в умовах інтернаціоналізації Молодь і ринок: наук.-пед. журн. / Дрогобицький держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. 2018. № 1(156). С. 61–67.

9. Педагогічні основи формування змісту підготовки кваліфікованих робітників за інтегрованими професіями: посібник / С. Г. Кравець, Ю. І. Кравець, Н. П. Дерев'янка, О. Г. Оліферчук. Київ: Поліграфсервіс, 2014. 152 с.

10. Про затвердження методики розроблення професійних стандартів. Наказ Міністерства соціальної політики України від 22 січня 2018 р. № 74. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0165-18> (дата звернення: 18.04.2021).

11. Про затвердження Порядку розроблення та затвердження професійних стандартів. Постанова Кабінету Міністрів України від 31 травня 2017 р. № 373. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/373-2017-%D0%BF> (дата звернення: 18.04.2021).

12. Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високорозвинутою економікою / Л. П. Пуховська, А. О. Ворначев, С. В. Мельник, Ю. І. Кравець; за наук. ред. Л. П. Пуховської. Київ: «НВП Поліграфсервіс», 2014. 176 с.

13. Оцінювання освітніх стандартів професійної освіти, що базуються на компетентнісному підході, в Україні. URL: [http://ipq.org.ua/upload/files/files/03\\_Novyny/2017.04.25\\_VETstandards/Report%20Ukraine\\_ukr\\_final.pdf](http://ipq.org.ua/upload/files/files/03_Novyny/2017.04.25_VETstandards/Report%20Ukraine_ukr_final.pdf) (дата звернення: 18.04.2021).

### **3. Компетентнісний підхід до організації професійної підготовки кваліфікованих робітників**

*(Кручек В. А.)*

Сучасний ринок праці вимагає від випускників закладів освіти професійної мобільності, професійного мислення, швидкої адаптації до використання ІКТ у сфері їхньої професійної діяльності. Підготовка фахівців має відбуватися з урахуванням потреб економіки в цілому і окремої галузі зокрема. Вочевидь, ефективним засобом задоволення конкретних потреб суспільства у кваліфікованих кадрах є їх підготовка відповідно до цих потреб. Соціально-економічні зміни у суспільстві призвели до появи нових підходів як до освіти в цілому, так і до її окремих складових. З'явилася нова комплексна одиниця вимірювання освіченості людини – компетентність. А одним із напрямів забезпечення якості професійної підготовки є компетентнісний підхід. У ХХІ ст. компетентнісний підхід у світі закономірно став провідною методологією набуття освіти на всіх рівнях, у т. ч. і професійній.

У науковій літературі зустрічаються різні його трактування, зокрема зазначається, що компетентнісний підхід:

- відповідає запитам професійно-виробничої сфери стосовно формування всебічно розвиненої особистості фахівця (Т. Ковальова) [1];

- є важливим вектором оновлення змісту професійної освіти у контексті соціально-економічної реальності (А. Кузьмінов, І. Фрумін) [2];

- визначає здатність особистості ефективно функціонувати у соціумі після вивчення навчальних програм (В. Болотов) [3];

- є радикальним засобом модернізації професійної освіти (Б. Ельконін) [4];

- характеризується можливістю перенесення здібностей (компетенцій) майбутнього професіонала в умови, відмінні від тих, в яких вони спочатку виникли (А. Каленський) [5];

- є процесом набуття особистістю певних знань, умінь і навичок, спрямованих на вдосконалення їхньої компетентності у певній галузі (О. Овчарук) [6];

– визначається, як «готовність фахівця включитися в певну діяльність» (Т. Базавова) [7] або як «атрибут підготовки до майбутньої професійної діяльності» (П. Щедровицький) [8].

Модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу є одним із стратегічних напрямів державної політики у сфері освіти, визначених у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Система освіти має формувати у здобувачів такий рівень професійної компетентності, який не лише гарантував би їм конкурентоспроможність на ринку праці, працевлаштування за фахом та подальшу кар'єру на робочих місцях, а й наділив їх здатністю до професійного самовдосконалення протягом життя. Це відповідає сучасним тенденціям в освіті, оскільки ЮНЕСКО спільно з Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ) запропонували концептуальну модель для розроблення освітніх програм у чотирьох вимірах набуття освіти:

- вчитися знати (пізнавати, вміти вчитися, тобто бути суб'єктом навчальної діяльності);
- вчитися застосовувати знання (діяти);
- вчитися бути (жити у злагоді з собою);
- вчитися жити разом (жити у мирі та злагоді з іншими, тобто бути суб'єктом соціального життя).

Компетентнісний підхід найбільш глибоко відображає основні напрями процесу модернізації сучасної професійної (професійно-технічної) освіти. Його поява зумовлена наступними тенденціями:

- втратою єдності і визначеності освітніх систем, формуванням ринку праці та пов'язаного з ним ринку освітніх послуг;
- варіативністю і альтернативністю навчальних програм, зростанням конкуренції і комерційного чинника в діяльності системи П(ПТ)О;
- зміною функції держави в освіті: від тотального контролю і планування – до загальної правової регуляції відносин суб'єктів П(ПТ)О;
- перспективою інтеграції української П(ПТ)О та економіки в міжнародну (зокрема, європейську) систему праці.

Серед засновників компетентнісного підходу називають родину Спенсерів (Лайн Спенсер і Сайн Спенсер), яка впродовж десятиків років, з початку 1970-х років, здійснювала дослідження щодо ідентифікації та значення компетентностей в управлінні персоналом, зокрема спираючись на праці Д. МакКлелланда [9]. Результати їх досліджень знайшли відображення у низці публікацій і дали поштовх поширенню компетентнісного підходу в різних сферах. Результатом двадцятирічного дослідження Л. і С. Спенсерів з оцінювання професійних компетентності стала праця «Компетентії на роботі» [10, с. 7].

Наразі проблемні питання компетентнісно орієнтованої освіти досліджують такі міжнародні організації, як ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи та ін. Так, компетентнісний підхід покладено в основу Європейської рамки ключових компетентностей для учіння впродовж життя (The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework). Розроблення цього документа розпочалося у 2006 р. у межах програми «Освіта і навчання 2010». Його схвалення Європейською комісією відбулося у 2008 р.

Розробленням теоретико-методологічних основ компетентнісного підходу до професійної підготовки займалися В. Байденко, Н. Бібік, О. Бородієнко, В. Болотов, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, Е. Зеєр, І. Зімняя, П. Лузан, А. Маркова, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, В. Радкевич, В. Свистун, А. Хуторської, В. Ягупов, М. Matusz, D. McClelland, W. Potega, L. Spencer, W. Furmanek, R. White та інші.

Компетентнісний підхід є методологічною основою модернізації освіти в Україні. За визначенням Е. Зеєра, компетентнісний підхід – це пріоритетна орієнтація на цілі-вектори освіти: здатність до навчання, самовизначення (самодетермінація), самоактуалізація, соціалізація та розвиток індивідуальності [11]. Як інструментальні засоби досягнення цих цілей виступають принципово нові освітні конструкти: компетентності, компетенції та метапрофесійні якості. О. Дубасенюк звертає увагу на те, що «компетентнісний підхід відображає інтегральний

прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної та загальної культури..., досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості...» [12, с. 11]. Радкевич В. слушно зауважує, що «концепція компетентнісного підходу в професійній освіті й навчанні спрямована на формування особистості – професіонала з позитивним світоглядом, ціннісними орієнтаціями, здатністю швидко адаптуватися до традиційних чи нових і непередбачуваних життєвих та професійних ситуацій» [13, с. 12]. На її думку, метою компетентнісного підходу, як принципу, у професійно-технічній освіті є «формування у кваліфікованих робітників високого рівня професіоналізму (професійні уміння, навички, досвід практичної діяльності, знання технологічних процесів), а також розвиток у них професійно важливих якостей (професійна «Я» – концепція, самостійність, здатність вирішувати відповідально та доводити до кінця почату справу, творчий підхід до професійної діяльності, гнучкість, неординарність мислення, комунікабельність, здатність до навчання і неперервного підвищення кваліфікації)» [14, с. 15].

На думку С. Калашнікової, на перехресті наукових дискусій нині перебувають як проблема вироблення узгодженої позиції щодо розуміння базових понять компетентнісного підходу (серед яких – компетенція, компетентність), так і сам алгоритм застосування зазначеного підходу на практиці: «Нові запити сучасного суспільства щодо результативності освітніх систем спричиняють рух до формування змісту освіти на компетентнісній основі, що, відповідно, обумовлює потребу розробити технології оцінювання рівня компетентностей та компетенцій» [15, с. 26]. Лише завдяки компетентнісному підходу, вважає Н. Веселовська, можливо досягти відповідності між професійною освітою та потребами ринку праці [16].

Зауважимо, що у педагогічній літературі відсутнє єдине розуміння значення базових положень і понять компетентнісного підходу та їх взаємозалежності. Досягнення консенсусу з цього питання можливе за умови врахування як результатів науково-методологічних напрацювань, так і здобутків практичної

імплементатції компетентнісно орієнтованого підходу. Спостерігається не завжди коректне використання понять «компетентність», «компетенція» і «компетентнісний підхід в освіті», має місце ототожнення понять «компетентність» і «компетенція». Компетентнісний підхід ототожнюється з оволодінням особою комплексом компетенцій, його розуміння звужується до формування комплексу вмінь особи розв'язувати певні проблеми. Наприклад, такий підхід спостерігається у Г. Селевка: «Компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій...» [17, с. 138]; А. Хуторського: «Компетентність – це володіння особою відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї та предмета діяльності» [18, с. 60].

Дослідниці Л. Єлагіна [19] та Г. Міт'єєва [20] стверджують, що компетентнісний підхід виконує такі функції:

– *методологічно-регулятивну* (закладає основи побудови і привнесення в зміст професійної (професійно-технічної) освіти моделей ефективного виконання майбутнім фахівцем професійних функцій);

– *концептуально-теоретичну* (визначає практико-орієнтований зміст професійної (професійно-технічної) освіти у вигляді нового типу освітнього результату – формування ключових компетентностей особистості);

– *проектно-технологічну* (оптимізує вибір системи педагогічних технологій, що забезпечують формування ключових компетентностей, що відповідають вимогам освітнього стандарту);

– *моделюючо-прогностичну* (полягає в проектуванні моделі отримання такого освітнього результату, який не зводиться лише до когнітивно-операційного конструкта, а орієнтований на вирішення реальних завдань, зокрема загальнокультурних, соціокультурних, пізнавальних, дослідницьких, організаційних, інформаційних та ін.);

– *критеріально-оцінювальну* (дозволяє оцінювати якість професійної (професійно-технічної) освіти й ефективність управління нею, оптимізувати процес формування професійної діяльності майбутнього фахівця, порівнювати якість підготовки у системах професійної освіти різних країн);

– *орієнтувальну* (формування ефективної професійної діяльності майбутнього фахівця; відповідність його професійної діяльності міжнародним тенденціям; позиції учасників освітнього процесу (їх професійної орієнтації, особистісних якостей, цінностей, рівня культури); можливості виконання професійної діяльності на мінімальному рівні сформованості компетентностей для кожного освітнього рівня; пріоритетних напрямів організації освітнього процесу для формування ключових компетентностей особистості майбутнього фахівця);

– *практичну* (спонукає здобувача освіти до практичного пізнання та розуміння обраної професії, виконання типових професійних завдань);

– *адаптивну* (забезпечує професійну соціалізацію випускника);

– *стандартизаційно-нормотворчу* (упорядковує уявлення про вимоги до підготовки майбутнього фахівця згідно з освітньо-професійними стандартами);

– *координаційну* (уможливлює взаємодію усіх учасників освітнього процесу, роботодавців, держави, міжнародних освітніх інститутів);

– *інтеграційну* (забезпечує взаємозв'язок загальної, професійної, фахової передвищої, вищої освіти; входження України у світовий освітній простір; мобільність фахівців на міжнародному ринку праці).

Компетентнісний підхід безпосередньо сприяє формуванню та актуалізації професійної суб'єктності будь-якого фахівця, передбачає постановку міждисциплінарно-інтегрованих вимог до результату освітнього процесу; орієнтування на розмаїтість професійних і життєвих ситуацій. При його реалізації особистість стає суб'єктом діяльності, спілкування й життєвого шляху, набуває якостей, які визначають її здатність долати труднощі та протиріччя навчальної, а згодом і професійної діяльності.



Системне і методологічно обґрунтоване впровадження його основних ідей і положень у цілому позитивно впливає на професійну підготовку та значною мірою зумовлюється розумінням суті та змісту поняття «компетентність». Науковці слушно наголошують, що у світовому досвіді склалося розуміння компетентності як інтегрованого результату освіти, набутого особистістю. Таке досягнення передбачає зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на вироблення і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах. Саме тоді створюються умови для залучення механізмів компетентності – здатності діяти в конкретних умовах і мотивів досягти результату. Компетентність часто тлумачать через усталені поняття: «здатність до...», «комплекс умінь», «готовність до...», «знання в дії», «спроможність», «індивідуально-особистісна рефлексивна функція» та ін. [21, с. 14-15]. Водночас науковці засвідчують, що «...компетентнісний підхід не протистоїть традиційному, знанневому підходові, який продовжує використовуватися в ...освіті, а навпаки, – істотно розширює його зміст особистісно орієнтованим навчальним матеріалом» [22, с. 8].

Ключовим документом у контексті компетентнісного підходу є Європейська рамка кваліфікацій – інструмент зіставлення академічних ступенів і кваліфікацій у країнах ЄС, яка офіційно прийнята Європейським парламентом 23.04.2008 р., вона дає змогу проводити порівняння кваліфікацій фахівців у різних країнах та є міжнародним інструментом інтеграції національних систем освіти в європейську, соціально-освітнім інструментарієм подолання нерівності в доступі до освіти будь-якого рівня, у будь-який час упродовж усієї професійної діяльності та всього життя, орієнтиром для розроблення Національної рамки кваліфікацій [23, с. 8]. В Європейській рамці кваліфікацій компетентність трактується як знання, уміння, компетенції, які висвітлюються в термінах відповідальності й автономії. [24].

Важливим є розуміння взаємозалежності між поняттями «компетентність» і «компетенція». Поняття «компетентність» (англ. – *competence*) є давнішим за поняття «компетенція»

(англ. – *competency*) щодо їх застосування у системі освіти та, зокрема, у сфері професійної підготовки. Обидва слова походять від латинського «*compete*», що означає «відповідаю», «підходжу». У свою чергу, латинське слово «*competens*» означає «здібний», «той, що відповідає вимогам» [25, с. 244]. Звернення ж до словників, за свідченням В. Лугового, дає такі результати: «Компетентність – авторитетність, досвідченість. Компетентний – кваліфікований. Компетенція – 1) якість; 2) коло повноважень» [26, с. 10]. При цьому компетенції сприймаються як похідне, вужче від поняття «компетентність». У працях В. Калініна, С. Новописьменного [27, с. 7; 28] наголошується на тому, що поняття «компетентність» є більш широким поняттям, яке характеризує та визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбувається через здобуття ним необхідних компетенцій, що складають мету професійної підготовки фахівця.

Відповідно до визначення Міжнародної ради стандартів для навчання, досягнень та освіти (*International Board of Standards for Training, Performance and Instruction IBSTPI*) компетентність – це спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність. При цьому поняття компетентності містить набір компетенцій у формі знань, умінь і установок, які «дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності» [29, с. 7].

Експерти науково-дослідної програми ОЕСР «Визначення та відбір компетенцій» (*Definition and Selection of Competencies – DeSeCo*) зазначають, що «компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії» [29, с. 10]. Також науковці вказують, що компетенції – це складові компетентності, які, зокрема, визначаються так: «Компетенції – це властивості особистості, які важливі для ефективного виконання роботи на відповідній позиції та які можуть бути виміряні шляхом спостереження поведінки» [30].

Спенсер Л. і С. Спенсер ідентифікували основні положення компетентнісного підходу таким чином: «Компетенція – базова якість індивідуума, яка має причинне відношення до ефективного виконання у роботі чи інших ситуаціях. Базова якість означає, що компетенція є сталою (усталеною) частиною особистості, яка може визначати поведінку людини у численній кількості ситуацій та робочих завдань. Причинне відношення означає, що компетенція обумовлює та викликає визначену поведінку та виконання» [11, с. 9]. У праці «Компетенції на роботі» згадані науковці запропонували «Словник компетенцій» у такому форматі: *кластер компетенцій* (компетентність, містить 2-5 компетенцій) – *компетенція поведінкові індикатори* (3-6 для кожної компетенції). Поведінкові індикатори визначаються дослідниками як «найменші одиниці, що застосовуються для спостереження за компетенціями» [11, с. 349]. Оцінка компетенцій базується на визначенні індикаторів, що свідчать про наявність або відсутність відповідної *поведінкової компетенції* та її рівень. Для ілюстрації кореляційного зв'язку між основними поняттями компетентнісно орієнтованого підходу Л. Спенсер і С. Спенсер використовують таку асоціацію: поведінкові індикатори аналогічні «атомам»; компетенції аналогічні «елементам», описаним за допомогою кількох поведінкових індикаторів; кластери компетенцій відповідають «макромолекулам» або «хімічним сім'ям» [11, с. 349–350]. Тобто реалізацію компетентнісно орієнтованого підходу можна зобразити у вигляді наступної послідовності: індикатор – індикатори – компетенція – компетенції – компетентність – компетентності.

На думку І. Зимньої, є два варіанти тлумачення співвідношення цих понять: вони або ототожнюються, або диференціюються [31, с. 12–13]. Згідно з першим варіантом, найбільш експліцитно представленим у Глосарії термінів ЄФО («Європейського фонду освіти», 1997) [32], поняття «компетенція» і «компетентність» визначаються як здатність робити щось добре чи ефективно; відповідність до вимог, що висуваються при працевлаштуванні; здатність виконувати особливі трудові функції. Також наголошується, що й термін «компетентність» використовується за тим же призначенням.

У Міжнародній Стандартній Класифікації Занять (ISCO – 88: *International Standard Classification of Occupations / ILO, Geneva*) зазначено, що:

– *компетентність* – інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника закладу освіти для виконання діяльності в певних професійних і соціально-особистісних галузях (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у певному виді діяльності;

– *компетенція* – включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної області, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід’ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті). Предметна сфера, в якій індивід добре обізнаний і в якій він проявляє готовність до виконання діяльності.

Ми дотримуємося такої позиції щодо використання ключових понять компетентнісного підходу:

– *компетентність (competence)* – це здатність людини ефективно виконувати певну (у т.ч. професійну) діяльність. Вона є результатом набуття освіти.

– *компетенція (competency* (у множині – компетенції *competencies)* – це коло функцій, повноважень, які має виконувати посадова особа, фахівець. Для здобувача професійної освіти чи випускника закладу освіти це – майбутні трудові функції як фахівця певної галузі.

Поняття «компетенція» функціонує безвідносно до конкретної особи та фахівця, оскільки стосується певної посади, тобто не має якісної характеристики. Компетенції, як майбутні посадові обов’язки, зумовлюють зміст і результати професійної підготовки конкретного фахівця.

Міжнародним департаментом стандартів для навчання, досягнень та освіти компетентність розглядається як здатність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу (International Board of Standards for Training, Performance

and Instruction (IBSTPI)). При цьому поняття «компетентність» вміщує сукупність професійних знань, навичок і ставлень, що дає змогу фахівцю ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення стандартів у професійній галузі або діяльності [33]. Вітчизняні науковці слушно наголошують, що «поняття компетентності охоплює не тільки когнітивний і операціонально-технологічний складники, а й мотиваційний, соціальний та поведінковий» [34, с. 18].

Валде С. вважає, що компетентність – це особистісна характеристика, сукупність інтеріоризованих мобільних знань, умінь, навичок і глибокого мислення [35]. Кропотова Н. визначає професійну компетентність як «систему особистісних якостей, знань і умінь, що обумовлюють готовність і здатність фахівця (професіонала) здійснювати професійну діяльність у контексті наявних соціально-економічних і соціокультурних реалій» [36, с. 50]. На думку Г. Селевка, «компетентність» – це інтегральна якість особистості фахівця, яка проявляється в його загальній здатності та готовності до діяльності [37, с. 139].

Свистун В. запропонувала своє бачення сутності цього поняття як *новоутворення*, що в процесі формування і розвитку набуває внутрішньої визначеності й стає *якістю* особистості, яка в процесі опанування професійної діяльності стає суб'єктом цієї діяльності і в процесі підготовки до виконання професійних завдань набуває здатності ефективно виконувати професійні функції [38, с. 154-158]. Ягупов В. зазначає, що поняття «компетентність» характеризує якісний стан підготовленості фахівця. Воно розглядається, як підготовленість (теоретична та практична) і здатність (інтелектуальна, діяльнісна та суб'єктна), а також готовність (професійна, особистісна, психологічна тощо) особи як фахівця до певного виду професійної діяльності [39, с. 3]. У цьому визначенні важливим є комплексний підхід до розуміння змісту та структури поняття «компетентність».

Равен Дж., підкреслюючи інтегрований характер цього поняття, запропонував таке визначення поняття «компетентність»: здатність людини, необхідна для виконання конкретної

діяльності у певній предметній галузі. Ця здатність передбачає наявність у людини таких якостей, рис і здатностей: вузькоспеціалізоване знання; особливі предметні навички; способи мислення; розуміння відповідальності за свої дії [40]. На думку експертів Ради Європи, компетентність передбачає «здатність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні і соціальні потреби», що потребує комплексу знань, умінь, ставлень, цінностей. Європейські фахівці також визначають поняття «компетентність» як «здатність застосовувати знання й уміння», що базується на особистих рисах. Експерти ЮНЕСКО трактують поняття компетентності як «поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень» для застосування у повсякденній діяльності [6, с. 8].

У дослідженні «Якість освіти та компетенції для життя» (*Quality Education and Competencies for Life*) компетентність розглядається як «здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо... в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях», таким чином підкреслюючи, що «компетентність – поняття, що логічно походить від ставлень, цінностей, умінь і знань» [41, с. 8].

Вітчизняні науковці О. Антонова і Л. Маслак компетентність розуміють, як «...гармонійне, інтегроване, системне поєднання знань, умінь і навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії...» [42, с. 101]. Мясищев В. слушно вважав ціннісне ставлення основою розвитку якостей особистості, здатності адекватно відображати дійсність у цілому та в окремих її про-явах [43]. Ціннісне ставлення зумовлює цілепокладання і є механізмом саморегуляції поведінки та діяльності. Видання «Енциклопедія освіти» (за редакцією В. Кременя) трактує дефініцію «компетентність» як «коло питань, у яких людина добре розуміється» [44, с. 408]. У словнику «Професійна освіта» (за редакцією Н. Ничкало) термін «компетентність» тлумачиться як «сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності; вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [45, с. 149].

В Законі України «Про освіту» представлено більш широке визначення компетентності як динамічної комбінації знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей [46]. Згідно з Законом України «Про вищу освіту», компетентність – це 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 [48].

Отже, більшість авторів під компетентністю розуміють загальну підготовленість, здатність і готовність особистості до дії як суб'єкта професійної діяльності, що ґрунтуються на його знаннях і досвіді, набутих завдяки навчанню й вихованню, зорієнтованих на становлення як суб'єкта життя, культури та професійної діяльності, активну інтеграцію в суспільство, освоєння багатогранної рольової палітри в процесі життєдіяльності. Водночас спостерігається відсутність чітких критеріїв її класифікації.

У джерелах, присвячених компетентнісному підходу, значна увага приділяється ідентифікації та класифікації існуючих компетентностей (множина від «компетентність») та їх типам. Виокремлюються три основні види компетентностей: знаннєві (*knowledge* (англ.) – у формі наявних знань; уміннєві (*skills* (англ.) – у формі наявних умінь (навичок); поведінкові (*motives, features, values, traits, attitudes* (англ.) – у формі наявних мотивів, психофізіологічних якостей, цінностей, настанов. Спенсери виділили кластери компетенцій (компетентностей): «досягнення та дія»; «допомога та обслуговування інших»; «вплив»; «менеджерські компетенції»; «когнітивні компетенції»; «особиста ефективність» [11]. Розрізняють загальні та специфічні (предметні) компетентності, зокрема виявлено 30 загальних компетентностей і специфічних компетентностей у 9 предметних сферах. Шамова Т., аналізуючи професійну компетентність, виділяє у ній три складові: *професійну компетентність*, пов'язану з безпосередньою професійною діяльністю; *соціальну ком-*

*петентність*, яка реалізується у вмінні співпрацювати, організовувати спільну діяльність колективу на досягнення цілей, брати на себе відповідальність за спільні результати; особистісну компетентність – здатність до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, прагнення до постійного підвищення своєї освітньої компетентності [49]. Цікавим є підхід до категоризації компетентностей, запропонований В. Луговим: «Більш системно і науково обґрунтовано можна було б визначити та згрупувати компетентності, враховуючи види людської діяльності, на які вона розщеплюється в системі суб'єкт-об'єктних (суб'єктних) відносин. У такому разі можна теоретичним шляхом дійти висновку про існування п'яти видів компетентностей: інтелектуально-знанневих; творчо-інноваційних; ціннісно-орієнтаційних; діалого (консенсусно)-комунікаційних; художньо-творчих» [с. 11].

Вітчизняні та зарубіжні науковці у дослідженнях, присвячених компетентнісному підходу, оперують терміном «*ключові компетентності*». До таких, зокрема, відносять як ті, що «сприяють досягненню успіхів у житті», так і ті, що «сприяють підвищенню якості суспільних інститутів, відповідають багатоманітним сферам життя» [6, с. 11]. Європейська комісія також запропонувала розглядати класифікацію ключових компетентностей як «стратегічну умову для впровадження освіти протягом життя» [6, с. 9–10], сформулювавши основні принципи розроблення таких класифікацій. Підхід, запропонований Європейською комісією, знайшов своє продовження у низці міжнародних документів (Біла книга Європейської Комісії (1996 р., Меморандум з освіти впродовж життя (2000 р.), План дій Європейського Союзу та Ради Європи (2002 р.). План дій з навичок і мобільності Європейської Комісії (2002 р.). Рада Європи до ключових компетентностей відносить такі: багатокультурна, інформаційна, соціальна, політична, комунікативна, загальнокультурна, пізнавально-інтелектуальна, трудова, підприємницька, побутова тощо. Процес ідентифікації базових (ключових компетентностей) ще триває.



Делор Ж. у своїх працях [51, с. 37] окреслив основні глобальні компетентності та сформулював основні компетентності, на яких базується освіта (вчитися пізнавати, вчитися робити, вчитися жити разом, вчитися жити):

– компетентність «Вивчати» (вміти організувати власну діяльність, вміти отримувати користь з досвіду; організовувати взаємозв'язок своїх знань і впорядковувати їх, організовувати свої власні прийоми вивчення, вміти ставити цілі, вміти вирішувати проблеми, самостійно займатися своєю навчальною діяльністю, рефлексувати);

– компетентність «Шукати» (вміти шукати інформацію, використовувати різні бази даних, опитувати оточення, консультуватися у експертів, отримувати інформацію з різних джерел);

– компетентність «Мислити» (організовувати взаємозв'язок подій, критично ставитися до того чи іншого аспекту розвитку суспільств, займати позицію в дискусіях і відстоювати свою власну думку, вміння зіставляти різні точки зору, події);

– компетентність «Співпрацювати» (вміти співпрацювати і працювати в групі, приймати рішення, залагоджувати розбіжності та конфлікти, вміти домовлятися, доводити солідарність, вміти організовувати свою роботу);

– компетентність «Адаптуватися» (доводити гнучкість в умовах швидких змін, вміти знаходити нові рішення).

Спираючись на думку фахівців і експертів *Microsoft Daily, Watcher*, учені акцентують увагу на ТОП-5 компетентностей, які будуть необхідні уже у 2020 році: 1) кроскультурна компетентність (уміння працювати у різних культурних середовищах); 2) обчислювальне мислення (вміння розуміти великі обсяги даних); 3) знання нових медіа (вміння доносити через них свою думку, а також критично оцінювати і використовувати контент у нових медіа); 4) кросдисциплінарні знання (уміння розуміти різноманітні дисципліни); 5) віртуальна колаборація (уміння продуктивно працювати у віртуальній команді).

Українські педагоги та науковці пропонують широкий перелік компетентностей: економічні; комунікативні; повсякденно-

го життя; правові; організаційні; технологічні; екологічні тощо [6, с. 37–38]. У Національній рамці кваліфікацій, затвердженій постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341, компетентності поділяються на інтегральну, загальні та професійні. Інтегральна компетентність – це узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності (пункт третій) [52]. Загальні компетентності – це універсальні компетентності, що не залежать від предметної сфери, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях і для його особистісного розвитку. Професійні компетентності – компетентності, що залежать від предметної сфери та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю. Вони набуваються під час засвоєння загальнопрофесійних навчальних дисциплін, необхідних для базової підготовки зі спеціальності.

Узагальнюючи підходи науковців, серед множини згаданих компетентностей можна виокремити:

– *ключові компетентності* – необхідні для буття особи в соціумі, набуття нею освіти та активної діяльності в суспільстві як соціальному суб'єктові. Вони є базовими, оскільки, з одного боку, забезпечують соціальне буття, а з іншого – опанування та реалізацію інших видів компетентності особи як суб'єкта професійної діяльності;

– *професійні компетентності* – необхідні для професійного буття особи як професійного суб'єкта. Їх кількість зумовлюється кількістю напрямів підготовки спеціалістів.

Професійна компетентність будь-якого фахівця є складним інтегральним психологічним, професійним, фаховим і суб'єктним утворенням, яке формується в процесі набуття професійної освіти, актуалізується, розвивається і вдосконалюється у процесі практичної професійної діяльності як її суб'єкта, а ефективність її здійснення суттєво залежить від теоретичного, практичного та психологічного видів його підготовленості до неї, здатності та готовності до її здійснення,

суб'єктних, професійно важливих та індивідуально-психічних якостей фахівця, сприйняття ним цілей, цінностей, змісту, результатів та особливостей цієї діяльності.

Торічний О. стверджує, що професійна компетентність характеризується здатністю мобілізувати теоретичні знання, практичні уміння і набутий досвід у конкретній професійній ситуації [53]. До основних проявів розвиненості професійної компетентності науковець відносить:

- наявність теоретичної та практичної здатності до професійної діяльності;
- готовність до постійного саморозвитку та самовдосконалення в професійній діяльності;
- здатність до рефлексії та найголовніше – до саморефлексії;
- сформованість відповідних професійно важливих якостей як фахівця, що формують індивідуальний стиль професійної діяльності тощо.

Лісова С. вважає, що «компетентність фахівця... – це виявлені ним на практиці прагнення й здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості й ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній і соціальній сфері...» [54, с. 39].

Професійну компетентність розуміють як складне інтегроване інтелектуальне, професійне та особистісне утворення, що формується у процесі професійної підготовки, виявляється, розвивається і вдосконалюється у процесі професійної діяльності, а ефективність його здійснення суттєво залежить від видів його теоретичної, практичної та психологічної підготовки до неї, особистісних, професійних і індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності. Вона визначає успіх професійної діяльності і водночас – відповідальність за її результати.

Науковці пропонують моделювати універсальну структуру професійної компетентності будь-якого фахівця за такими компонентами: «а) ціннісно-сміслові, мотиваційні та особистісні ставлення майбутнього фахівця до професійної ді-

яльності, тобто її суб'єктна значущість для буття особи як соціального та професійного суб'єкта; б) професійні теоретичні та практичні знання, які дають уяву про те, ЩО необхідно робити і ЯК потрібно робити; в) здатність до практичної реалізації цих знань у професійній діяльності, поведінці та спілкуванні як суб'єкта професійної діяльності; г) готовність до актуалізації цих знань, навичок, умінь і здатностей, а також особистісного та професійного потенціалів у професійній діяльності...; д) професійно важливі якості...; е) професійна суб'єктність, тобто самодетермінація, саморегуляція, само-рефлексія, самоконтроль і самооцінка професійної діяльності, своєї поведінки, спілкування в суспільстві, в професійному середовищі» [55, с. 150–151]. Ці методологічні аспекти стосуються будь-якого фахівця, а основна увага звертається не тільки на знання, навички, вміння, здатності та певні якості, а й на системне психічне професійно важливе утворення фахівця – професійну суб'єктність.

Основними характеристиками професійної компетентності, на нашу думку, є такі:

1) ціннісно-мотиваційна готовність, тобто сформованість професійних і фахових ідеалів, цінностей, настанов, мотивів і ставлень учня (слухача) до майбутньої професії, до самого себе як до професіонала та фахівця; інтерес до професії, прагнення і бажання задовольнити потреби в професійній діяльності;

2) когнітивна готовність, тобто опанування певної сукупності теоретичних і практичних професійних знань, на основі яких відбувається, з одного боку, формування праксеологічної основи професійної поведінки, а з іншого – практичне мислення;

3) праксеологічна готовність – оволодіння сукупністю професійних навичок, умінь і здатностей;

4) особистісна готовність – це сформованість професійно важливих якостей.

Вони взаємодоповнюють один одного, сприяють комплексному, контекстному і системному прояву професійної компетентності та реалізації основних посадових компетенцій.

Поняття «професійна компетентність» характеризує якісний бік підготовленості певної особи до обіймання відповідної посади, який набувається в процесі отримання професійної освіти та стосується конкретної особи як майбутнього суб'єкта професійної діяльності. Відповідно її професійна освіта має корелювати з майбутніми компетенціями як фахівця, оскільки тільки в такому випадку вона матиме компетентнісний характер. При цьому якість опанування ним професійної компетентності можна діагностувати, визначати її певний рівень (виокремлюють, зазвичай, низький, середній і високий рівні).

Ключовим завданням компетентнісного підходу при підготовці фахівця та подальшого забезпечення його професійного розвитку є ідентифікація професійних компетентностей. Саме тому при їх визначенні важливим є дотримання певних вимог, зокрема: компетентності мають бути пов'язані зі стратегічними цілями галузі, компаній, підприємств, які в ній працюють; відображати корпоративну культуру; охоплювати весь поведінковий репертуар, необхідний для виконання усіх трудових функцій, розв'язання ключових робочих завдань; передбачати можливість оцінювання якості виконання роботи за чіткими і зрозумілими критеріями (індикаторами); бути диференційованими одна від одної.

При запровадженні компетентнісного підходу суттєвим є визнання поведінкових компетентностей як визначальних для забезпечення ефективного використання набутих знань і вмінь. Мінімальною одиницею компетентнісного підходу є поведінкові індикатори, які дають можливість встановити рівень компетентності. Їх визначення – досить молодий напрям у освіті порівняно з досвідом оцінювання знанневих і вміннієвих компетентностей фахівців.

Упровадження компетентнісного підходу в систему професійної освіти веде до зміни принципів і процедури розроблення освітніх програм, відбору їх змісту, спрямованого на кінцевий результат освітнього процесу – набуття компетенцій» [6, с. 66–67], тобто компетентностей. Орієнтиром для визначення

змісту освітніх програм підготовки кваліфікованих робітників мають слугувати трудові функції та задачі діяльності майбутнього фахівця, які визначені у професійних і освітніх стандартах, засобах діагностики якості освіти відповідно до нормативних документів, Міжнародної Стандартної Класифікації Освіти (ISCED – 97: International Standard Classification of Education / UNESCO, Paris) і Міжнародної Стандартної Класифікації Занять (ISCO – 88: International Standard Classification of Occupations / ILO, Geneva). На основі функціонального аналізу формується перелік ключових та професійних компетентностей (знанневих, вміннієвих, поведінкових), які є підґрунтям ефективності виконання визначених задач діяльності і професійних функцій. Сформовані у результаті навчання поведінкові компетентності є важливим показником ефективності освітньої програми.

Використання компетентнісного підходу у підготовці майбутніх фахівців передбачає впровадження освітніх технологій, що відповідають меті та завданням формування професійної компетентності, зміст якої визначається видами професійної діяльності. На думку П. Лузана, важливим є оптимальне застосування методів і прийомів навчання, коли репродуктивні методи, у результаті реалізації яких здобувачі освіти оволодівають основами теорій, наук, обґрунтовано змінюються продуктивними, творчими методами, діяльність за зразком, за алгоритмом, відтворювання зразка розумової чи практичної дії передує дослідницькій діяльності, відкриваючи шлях до творчості; застосування педагогічного стимулювання розвитку пізнавальних потреб, оволодіння методикою збудження пізнавальних потреб студентів; поєднання теоретичного навчання з практикою [56, с. 44–45]. Для цього слід творчо використовувати як традиційні, так і нетрадиційні методи навчання у системі професійної (професійно-технічної) освіти. Ці вимоги зумовлюють необхідність удосконалення і постійного оновлення навчально-методичного забезпечення освітніх програм, розроблення і застосування сучасних методик і технологій професійної підготовки, які б активізували мисленеву діяльність учнів, стимулювали суб'єкт-суб'єктні взаємини учасників освіт-

нього процесу [57, с. 320-332]. Ці методики повинні передбачати реалізацію системи завдань: розвиток системи фахових теоретичних і практичних знань; розвиток комплексу практичних навичок, умінь і здатностей; розвиток та удосконалення професійно важливих якостей; розвиток здобувачів освіти як суб'єктів майбутньої професійної діяльності. Вищевикладені завдання методики відображають зміст професійної компетентності, який складають професійні знання, фахові навички, фахові уміння, фахові здатності, професійно важливі якості, фахова культура, а також позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності, прагнення до професійного самовдосконалення.

Сучасна педагогічна реальність в Україні та необхідність цілеспрямованого впровадження компетентнісного підходу в професійну (професійно-технічну) освіту потребують професійної підготовленості педагога як творчої особистості – громадянина та патріота України, майстра педагогічної справи – справжнього суб'єкта педагогічної діяльності: з практичним мисленням, активного, самостійного, відповідального та автономного.

Компетентнісний підхід базується на сукупності взаємопов'язаних принципів: державно-приватного партнерства (налагодження постійної співпраці з метою прогнозування потреб ринку праці, оновлення змісту професійних й освітніх стандартів, підвищення якості професійної підготовки); орієнтації на кінцевий результат (чітке визначення та набуття майбутніми фахівцями комплексу компетентностей, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності); модульності (здійснення навчання за модулями відповідно до змісту професійної діяльності); гнучкості (постійна адаптація освітніх програм і навчальних планів до умов ринку праці, нових тенденцій виробництва тощо); усвідомленої перспективи (осмислення здобувачами освіти етапів і цілей навчання); цілісності (побудова освітньої програми на основі єдності та взаємозв'язку складових її компонентів); прозорості (зрозумілість і відкритість змісту освітніх програм, програмних результатів як для роботодавців, так і для здобувачів освіти).

Згідно з провідними принципами та положеннями компетентнісного підходу, в професійній підготовці необхідно враховувати такі методологічні аспекти:

– зміст професійної підготовки має бути узгоджений з майбутніми функціональними обов'язками робітника – компетенціями, а зміст їх професійної компетентності має корелювати з відповідними посадовими компетенціями у кар'єрному зростанні. З позицій компетентнісного підходу визначення цілей навчального предмета повинно передувати відбору його змісту, що дозволить отримати очікувані результати. При цьому необхідно враховувати, що певні освітні результати можуть бути отримані лише при взаємодії навчального предмета з іншими освітніми компонентами;

– професійна компетентність формується у процесі творчої навчальної діяльності, в якій здобувач є справжнім творчим суб'єктом; відповідно навчальна діяльність повинна мати для нього суб'єктний і творчий характер. Отож зміст та методи, методики, технології та засоби професійної підготовки мають бути такими, які стимулюють творчу навчальну діяльність, формують творче ставлення як до навчальної, так і до майбутньої професійної діяльності. У цьому аспекті досить дієвими є різні варіації ділових ігор із застосуванням кейс-технологій, метод аналізу конкретних ситуацій і, безумовно, практична підготовка;

– професійна підготовка має охоплювати всі складові його майбутньої професійної діяльності: 1) ціннісно-мотиваційну, тобто цінності професійного буття (на їх основі сприяти усвідомленню сенсу професійної діяльності та самоактуалізації особистості як професіонала; 2) когнітивну, яка представлена системою теоретичних і практичних знань, що складають теоретичну основу його практичної діяльності; 3) діяльнісну, яка демонструє практичну здатність, психологічну і професійну готовність працювати згідно з вимогами, які висуває професійна спільнота, суспільство у цілому як до суб'єкта професійної діяльності, активну суб'єктну позицію та суб'єктне ставлен-



ня до професійної діяльності, при якій фахівець знає, усвідомлює, сприймає та реалізує свої посадові компетенції. Особливу увагу слід звертати на практичну підготовку, яка «перевіряє» стійкість та розвиває ціннісно-мотиваційну сферу; 4) контрольно-регулятивну як здатність до самоконтролю, саморегуляції та самокорегування в типових і нетипових ситуаціях професійного буття, що забезпечує автономність, самостійність і відповідальність у професійній діяльності;

– професійна підготовка має сприяти формуванню неповторного індивідуального стилю професійної діяльності, здатності до інноваційної діяльності.

Отже, компетентнісний підхід орієнтує процес професійної підготовки на потреби та вимоги виробничої діяльності, спрямовує здобувачів освіти на розвиток умінь діяти у різних ситуаціях, зокрема нестандартних. Він розглядається як діалектична альтернатива більш традиційному в зарубіжних країнах кредитному підходу і означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважною трансляцією знань, формуванням навичок на створення належних умов для оволодіння комплексом компетентностей, що визначають потенціал, здатності випускника ЗП(ПТ)О до існування і життєдіяльності в умовах сучасного багатофакторного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно-насиченого простору. В ньому закладено ідеї загального і особистісного розвитку, сформульовані у контексті розвивального та особистісно орієнтованого навчання. Він передбачає приведення професійної (професійно-технічної) освіти у відповідність до потреб сучасного ринку праці, тобто він пов'язаний із соціальним замовленням, зорієнтований на потреби роботодавців – тих осіб, кому потрібен компетентний спеціаліст. Головний акцент робиться на результати, а не засоби освіти. Виділяються різні види діяльності і проблеми, до вирішення яких повинні бути підготовлені випускники закладів професійної (професійно-технічної) освіти (оцінка досягнень, планування навчальних результатів та ін.), чітко фіксуються окремі

дії і властивості особистості, які потрібні для успішної діяльності у навчанні (наприклад, визначати, інтерпретувати, порівнювати, розробляти, здійснювати, інтегрувати, контролювати).

Категоріальна база компетентнісного підходу безпосередньо пов'язана з ідеєю цілеспрямованості й потенційних можливостей освітнього процесу, при якому компетентності задають вищий, узагальнений рівень умінь і навичок учня, а зміст освіти визначається чотирьохкомпонентною моделлю її змісту (знання, вміння, досвід творчої діяльності, ціннісне ставлення). Функціонування компетентностей обов'язково включає певний алгоритм здійснення діагностичних процедур, що дозволяє практично організувати конкретні атестаційні заходи.

Реалізація компетентнісного підходу залежить, у цілому, від усієї освітньо-культурної ситуації, в якій існує і розвивається особистість, об'єднання зусиль органів влади, наукових установ, підприємств і закладів освіти.

Компетентнісний підхід у ЗП(ПТ)О об'єктивно відповідає соціальним очікуванням, інтересам учасників освітнього процесу. Разом з тим, його базові ідеї вступає у суперечність з численними стереотипами, традиційними критеріями оцінювання освітньої діяльності, навчальних досягнень здобувачів освіти, педагогічної діяльності.

## ***СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ***

1. Ковалева Т. М. Школа-лаборатория. Москва: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. 128 с.
2. Кузьминов Я. И., Фрумин И. Д. Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики. Вопросы образования. 2008. № 1. С. 32–64.
3. Болотов В. А., Сериков В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
4. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. Москва: Педагогика, 1989. 555 с.

5. Каленський А. А. Розвиток професійно-педагогічної етики у майбутніх викладачів спеціальних дисциплін: монографія. Київ: Компринт, 2014. 354 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
7. Базавова Т. В. Мониторинг качества профессионального образования в техникуме на основе компетентностного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Федеральний ін-т розвитку образования. М., 2007. 20 с.
8. Щедровицкий Г. П. Педагогика и логика. Москва: Астраль, 1992. 414 с.
9. McClelland D. C. Toward Theory of Motive Acquisition. *American Psychologist*. № 20. 1973. P. 321–333.
10. Спенсер Л., Спенсер С. Компетенции на работе. Москва: НР-РО, 2005. 384 с.
11. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління освітою в регіоні: монографія. Київ: ДАККО, 1999. 303 с.
12. Дубасенюк О. А. Сучасні наукові підходи як методологічні засади компетентнісного підходу в освіті. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 11–18.
13. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до забезпечення якості професійної освіти і навчання. Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали звітної наук.-практ. конф. за 2011 рік Інститут проф.-техн. освіти НАПН України (м.Київ, Україна). Київ, 2012. С. 9–15.
14. Радкевич В. О. Принципи модернізації професійно-технічної освіти. Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи: зб. наук. пр. / редкол.: В. О. Радкевич (голова) та ін. Київ: ПТТО НАПН України, 2011. Вип. 1. С. 5–18.
15. Калашнікова С. А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій: автореф. дис.... д-ра пед. наук: 13.00.06. Київ, 2011. 36 с.
16. Веселовская Н. К. Компетентностный подход в образовании – основа подготовки высококвалифицированного специалиста. Ректор вуза. 2005. № 9. С. 94–96.

17. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
18. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти. Професійно-технічна освіта. 2012. №2-3 (56). С. 8–10.
19. Коулз М., Олейникова О. Н., Муравьева А. А. Национальная система квалификаций. Обеспечение спроса и предложения квалификаций на рынке труда. Москва: РИО ТК им. А. Н. Коняева, 2009. 115 с.
20. Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні від 11.04.1997 р.: збірка договорів Ради Європи. Київ: [б.в.], 2000. URL: [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994\\_308](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_308) (дата звернення: 15.02.2021).
21. Открытое дистанционное образование / под ред. С. А. Щенникова. Москва: Наука, 2002. 527 с.
22. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. Вища освіта України. Тематичний випуск “Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”. Київ: Гнозис, 2009. № 3 (додаток 1). С. 8–14.
23. Калінін В. О. Формування професіональної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.04. Житомир, 2005. 22 с.
24. Новописьменний С. А. Формування базових компетентностей майбутніх учителів з основ здоров'я у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Полтав. нац. пед ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава, 2016. 306 с.
25. Проект оценки менеджеров DeTech: веб-сайт. URL: <http://www.de-tech.ru> (дата звернення: 10.02.2021).
26. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
27. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Турин: Европейский фонд образования (ЕФО), 1997. 63 с.
28. Педагогічні технології у безперервній професійній освіті: монографія / С. О. Сисоева та ін. ; за ред. С. О. Сисоевої. Київ: ВІПОЛ, 2001. 502 с.

29. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. Народное образование. 2003. С. 58–64.
30. Кузьмина Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. Москва: Российская академия управления, 1993. 73 с.
31. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія / Н. М. Авшенюк та ін. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.
32. Velde C. Crossing borders: an alternative conception of competence. Annual SCUTREA conference. New York, Queen's University Belfast. 1997. P. 27–35.
33. Кропотова Н. Чотири аспекти професії як соціокультурного феномен. Вища школа. 2010. № 3–4. С. 44–50.
34. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. 2004. № 4. С. 138–143
35. Свистун В. І. Полікультурна компетентність військовослужбовця як суб'єкта діяльності з підтримання міжнародного миру і безпеки. Проблеми освіти. 2019. Вип.92. С. 154–158.
36. Ягупов В. В. Методологічні основи розуміння та обґрунтування понять «компетентність» і «компетенція». Нові технології навчання. Київ–Вінниця, 2011. Вип. № 69, ч. 1. С 3.
37. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / пер. с англ. Москва: Когито-Центр, 2002. 396 с.
38. Ландшеер В. Концепция “минимальной компетентности”. Перспективы: вопросы образования. 1988. № 1. С. 27–34.
39. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск: БГУ, 1976. 350 с.
40. Антонова О. Є., Маслак Л. П. Європейській вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка 2011. С. 81–109.
41. Мясищев В. Н. Психология отношений: избр. психол. тр. / под ред. А. А. Бодалева. 4-е изд. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2011. 398 с.
42. Енциклопедія освіти / АПН України; [гол. ред. В. Г. Кремень]. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

43. Професійна освіта: Словник: [навч. посіб.] / Уклад: С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. К.: Вища освіта, 2000. 380 с.
44. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 1.09.2018).
45. Про вищу освіту: Закон України (із змінами) від 09.08.2019. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/ed20190809#Text> (дата звернення: 02.10.2019).
46. Фрейд З. Тотем и табу: монографія. СПб.: «Азбука-классика», 2005. 256 с.
47. Драйден Г., Вос Дж. Революція в навчанні. Львів: Літопис, 2005. 542 с.
48. Шамова Т. И. Система последипломного образования руководителей образовательных учреждений: опыт, проблемы, перспективы. Педагогическое образование и наука: науч.-метод. журнал. 2004. № 3. С. 3–9.
49. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века. Париж: ЮНЕСКО, 1996. 46 с.
50. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. Вища освіта України. Тематичний випуск “Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”. Київ: Гнозис, 2009. № 3 (додаток 1). С. 8–14.
51. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23. 11. 2011. № 1341: веб-сайт. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npras/244824068> (дата звернення: 21.07.2013).
52. Торічний О. В. Теоретико-методичні засади формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання: дис. ...д-ра. пед. наук: Хмельницький 13.00.02, 2013. 605 с.
53. Садовская Е. А. Профессиональная компетентность будущих преподавателей-исследователей университета: метод. указания к практ. занятиям по дисциплине «Педагогика высш. шк.». Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. 50 с.
54. Лісова С. В. Компетентнісний підхід у вищій освіті: зарубіжний досвід. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 43–53.

55. Ягунов В. В. Моделирование профессиональной компетентности выпускников профессиональных учебных заведений. Нові технології навчання: наук.-метод. зб. 2013. Вип. 76. С. 144–152.

56. Лузан П. Г. Активізація навчання у сільськогосподарському вузі: монографія. К.: ІАЕ УААН, 1996. 188 с.

57. Ягунов В. В. Методика формування фахової компетентності майбутніх техніків-електриків сільського господарства. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер.: Педагогічні та психологічні науки. 2015. № 1. С. 320-332: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnarv\\_ppn\\_2015\\_1\\_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnarv_ppn_2015_1_27).

#### **4. Методики професійно-теоретичної підготовки кваліфікованих робітників** (Кошук О. Б.)

Професійно-теоретична підготовка передбачає вивчення спеціальних предметів, що є основним джерелом навчальної інформації для оволодіння певною професією. Теоретичне навчання спрямоване на засвоєння учнями системи знань у галузі гуманітарних, загальнотехнічних і спеціальних дисциплін, необхідних для свідомого і ефективного виконання робіт, передбачених для певної професії і кваліфікації.

Важливою ланкою професійно-теоретичної підготовки кваліфікованого робітника є організація та проведення ефективного уроку теоретичного навчання, що включає раціональне сполучення методів і прийомів навчання, які спрямовані не тільки на формування системи професійних знань, умінь і навичок, але й на розвиток системного мислення, здібностей до самостійної творчої діяльності [1]. Лише науково обгрунтована система методів професійно-теоретичної підготовки може забезпечити розвиток інтелектуальних і технічних здібностей майбутніх кваліфікованих робітників. Вибір методів навчання для професійно-теоретичної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників значною мірою залежить від методичної підготовки та досвіду педагогічних працівників, володіння ним знаннями про сучасну систему методів і прийомів їх застосування для підвищення ефективності навчального процесу.

Термін «метод» походить від грецького слова «methodos», що означає шлях, спосіб просування до істини. Цікавим є тлумачення методу навчання видатним педагогом, мислителем Я. Коменським, який ще у 1652 р. писав: «...метод – це посібник для викладання, який дозволяє вчити і вчитися швидше, легше, надійніше» [2, с. 52]. Це багатогранне і багатовимірне педагогічне явище учені найчастіше визначають як способи упорядкованої викладацької роботи і організації навчально-пізнавальної діяльності учнів щодо розв'язання навчально-виховних завдань. Для обгрунтування



методологічної системи, оптимізації способів професійної підготовки важливо знати загальнопедагогічні функції методів навчання [3], їх можливості у реалізації цілей і завдань при професійно-теоретичній підготовці. Коротко схарактеризуємо ці функції.

*Освітня* (або навчальна) функція є основною, що передбачає застосування таких прийомів керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів, які б сприяли успішному оволодінню майбутніми кваліфікованими робітниками системою знань, умінь і навичок, формуванню в них наукових переконань, цінностей, досвіду, відповідальності, здатностей успішно здійснювати майбутню професійну діяльність. Вона тісно пов'язана з *виховною* функцією. Вивчення і глибоке засвоєння системи знань на основі застосування різноманітних методів навчання сприяє формуванню наукового світогляду, моральних, трудових, естетичних якостей, відповідного ставлення до процесу навчання. Організація продуктивної самостійної роботи, постійний об'єктивний контроль навчальних досягнень учнів виховує в них наполегливість, організованість, самостійність, вольові риси характеру. *Розвивальна* функція притаманна усім методам теоретичного навчання – пояснювально-ілюстративним, репродуктивним, проблемним. При цьому розвиток у навчанні доцільно розглядати як послідовний перехід того, хто навчається, на більш високі ступені активності і самостійності у розв'язанні пізнавальних завдань. Зокрема, традиційні, репродуктивні методики, які зосереджують зусилля учнів на засвоєнні готових висновків, не гарантують можливості оволодіння методологічними знаннями. Для динамічного інтелектуального розвитку учнів такі методи мають планомірно замінюватися способами проблемно-розвивального, креативного навчання. *Мотиваційна* функція методів полягає в тому, що вони цілеспрямовано формують потреби і мотиви навчання учнів, збуджують у них інтерес до засвоєння знань, стимулюють наполегливу працю щодо оволодіння майбутньою професійною діяльністю. *Контрольно-корекційна* функція має забезпечувати успішне здійснення всіх інших функцій методів навчання.

Варто відмітити, що вказані функції методів навчання залишаться лише задекларованими, якщо в системі педагогічного процесу не набуде дієвості та ефективності інша, не менш важлива складова – підсистема педагогічної діяльності педагога. Важливими особливостями педагогічної діяльності викладача є її багатоаспектність та поліфункціональність. Педагог одночасно виконує декілька функцій, виступає в ролі викладача, вихователя, методиста. Учені демонструють єдність думок у тому, що його домінантною функцією є навчальна діяльність, спрямована на організацію процесу навчання відповідно до нормативних документів [4; 5]. Методична діяльність тісно пов'язана з навчальною діяльністю викладача і передбачає розроблення ним навчально-методичного забезпечення (підготовка до занять, розроблення і підготовка навчального матеріалу, вивчення позитивної педагогічної практики, складання методичних розробок тощо). Виховна діяльність викладача здійснюється як під час навчальних занять, так і в позаурочний час. Це, насамперед, кураторська робота, організація та проведення різноманітних виховних заходів – екскурсій, круглих столів, брейн-рингів, концертів, творчих вечорів, бесід і т. ін.

При доборі методів професійної підготовки варто врахувати, що виконання цілей і завдань теоретичної підготовки тісно корелює з продуктивною навчально-пізнавальною діяльністю (учінням) майбутніх кваліфікованих робітників як одним із основних видів діяльності людини, спрямованим на її саморозвиток через опанування способів предметних і пізнавальних дій, узагальнених за формою теоретичних знань. Із суспільної точки зору учіння – це особлива форма соціальної активності особистості. З одного боку, як форма активності людини, учіння виступає основною умовою й засобом її психічного розвитку, забезпечуючи засвоєння теоретичних знань та розвиток інтелектуальних здібностей; з іншого боку, навчально-пізнавальній діяльності належить домінантна роль у формуванні властивостей і якостей особистості. Додамо, що в перебігу навчально-пізнавальної діяльності учні включаються у складну систему соціальних відносин, де засвоюють соціальні цінності та морально-етичні норми людського життя.

Поняття «навчально-пізнавальна діяльність учня» охоплює навчальну, навчально-професійну, спортивно-оздоровчу, художню, громадсько-політичну, побутову та інші види діяльності учнів. При цьому вказані види діяльності спрямовані на досягнення загальної мети – опанування учнями наукових знань, умінь і навичок, цілеспрямоване формування їхньої професійної компетентності поряд з різнобічним розвитком майбутніх фахівців як особистостей.

Варто також вказати такі особливості сучасної навчально-пізнавальної діяльності учнів: засвоєння теоретичної інформації і набуття практичного досвіду, що має професійну спрямованість і розглядається як цілеспрямована підготовка до майбутньої професійної діяльності; особливі форми (слухання, читання, конспектування, виконання вправ, розв'язування задач, індивідуальних завдань) та засоби (література, підручники і методичні посібники, Інтернет і мультимедійні засоби, лабораторне обладнання, реальні й теоретичні моделі майбутньої професійної діяльності) навчально-пізнавальної діяльності; учіння здійснюється в заздалегідь запланованих умовах (обмежений термін навчання і чіткий графік навчального процесу, зміст навчальної діяльності визначається навчальними планами і програмами, своєрідність режиму роботи закладу П(ПТ)О та ін.); значна питома вага в системі засобів навчання сучасних інформаційних технологій: динамічний розвиток методів і форм дистанційного навчання активізує навчально-пізнавальну діяльність учнів в умовах технологій e-learning, u-learning (ubiquitous learning), blended learning тощо; висока активність самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів (самостійний пошук навчальної інформації, конспектування літератури, виконання індивідуальних навчальних і практичних завдань, виконання професійних функцій під час виробничої практики тощо); складність опанування майбутньої діяльності, що вимагає від учня ґрунтовних самоосвітніх здатностей. Головним механізмом активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів називають суб'єктність. Саме суб'єктність відо-

бражає позицію особистості і розкриває ті характеристики, що визначають її ставлення до діяльності. До таких характеристик слід відносити: активність; свідомість; самостійність; відповідальність; самооцінку; здатність до самоосвіти. Крім того, результативність навчально-пізнавальної діяльності учнів зумовлюють пізнавальні процеси (сприйняття, пам'ять, мислення, уява) [6]. Вони дозволяють учневі формулювати мету, скласти плани і зміст майбутньої навчально-пізнавальної діяльності, прогнозувати результати навчальних дій і свідомо ними управляти. А тому цілеспрямований розвиток сприйняття, пам'яті, мислення, мови, уваги, уяви для майбутнього кваліфікованого робітника має бути першочерговим завданням.

Не важко переконатися, що без наполегливої самоосвітньої діяльності вкрай важко опанувати майбутню професію. За даними угорського економіста, професора М. Шимаї [7], обсяг знань людства подвоюється кожні 8 років (у деяких наукових галузях – через 3,5–5 років; у комп'ютерних науках – через декілька місяців). Самостійна робота передбачає відтворювальні і творчі процеси в діяльності учня. З огляду на це, виділяють чотири її рівні розвитку. На першому рівні учні фактично здійснюють копіювання дій за певним зразком. Одночасно відбувається ідентифікація об'єктів і явищ, розпізнавання їх шляхом порівняння з уже відомими раніше зразками. Другий рівень становить собою репродуктивну діяльність, спрямовану на сприйняття інформації про різні властивості об'єкта, процесу чи явища. При цьому навчально-пізнавальна діяльність учнів виявляється у пізнанні, осмисленні, запам'ятовуванні. Метою такого типу самостійних робіт є закріплення знань, формування умінь і навичок. На третьому рівні учні виконують продуктивну навчально-пізнавальну діяльність через самостійне застосування набутих раніше знань для розв'язування завдань, що виходять за межі вже відомих зразків. Цей рівень самостійної роботи ґрунтується на здатності до індуктивних і дедуктивних висновків і узагальнень. Четвертий рівень становить собою самостійну творчу діяльність учня стосовно застосування наявних знань при розв'язуванні за-

вдань у нових, раніше не відомих ситуаціях. При цьому учень самостійно обирає методи і засоби розв'язання завдання (навчальні завдання, дипломна роботи, комп'ютерні програми тощо).

У сучасному професійному навчанні використовують велику кількість методів як способів управління учінням. У зв'язку з цим виникає потреба у їх класифікації. До найпоширеніших підходів до класифікацій методів навчання належать такі: за рівнем активності тих, хто навчається; за джерелом отримання знань; за дидактичною метою; за характером пізнавальної діяльності тих, хто навчається; на основі цілісного підходу щодо процесу навчання; на основі поєднання способів діяльності педагога й учнів.

Загальновідомою є класифікація методів навчання за джерелом знань (Ю. Бабанський), згідно з якою вони поділяються на словесні – пояснення, роз'яснення, розповідь, бесіда, інструктаж, лекція, дискусія, диспут; наочні – ілюстрація, демонстрація, спостереження учнів; практичні – дослід, вправи, навчально-виробнича праця. З огляду на сучасні тенденції, також виокремлюють роботу з книгою (читання, вивчення, реферування, цитування, виклад, складання плану, конспектування) та відеометод (перегляд, навчання, вправи під контролем «електронного вчителя», контроль). Водночас використання названих методів та їх поєднання не забезпечує задоволення сучасних потреб здобувачів освіти, оскільки освітній процес має передбачати інтерактивну взаємодію педагогів та учнів, формування комунікативної компетентності у тих, хто навчається, розвиток їхніх творчих здібностей. У цьому плані ефективними є активні методи навчання, що сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання та спираються на творче, продуктивне мислення. До них входять дві групи методів: неімітаційні (проблемне навчання, дискусія, мозковий штурм) та імітаційні (неігрові: кейс-метод, аналіз конкретних ситуацій, аналіз педагогічних завдань; ігрові: імітаційно-ігрове навчання, ділова гра, рольова гра, тренінг) [8]. Розглянемо деякі із наведених методів більш детально.

### *Кейс-метод*

Однією з інноваційних технологій, що набула популярності у Англії, США, Німеччині, Данії та інших країнах стала, як відомо, case-study (кейс-метод, метод аналізу ситуацій), розроблена англійськими науковцями М. Шевером, Ф. Едейем та К. Єйтс. Суть кейс-методу (case-study), або методу конкретних ситуацій, – у використанні конкретних випадків, які реально відбувалися в тій чи іншій галузі (описів ситуацій, подій, історій, які називаються «кейсом») для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень учнями з певної теми, розділу дисципліни. Це інструмент, що дає змогу застосовувати теоретичні знання для вирішення практичних завдань. Метод сприяє розвитку в учнів самостійного мислення, уміння вислуховувати і враховувати альтернативну точку зору, аргументовано висловлювати власну. За допомогою цього методу учні мають можливість проявити і вдосконалити аналітичні навички, навчитися працювати в команді, знаходити найбільш раціональне вирішення поставленої проблеми. Передбачається, що у реальному житті не існує однозначно правильних рішень і кожен пропонує варіанти, виходячи із власних знань, практичного досвіду та інтуїції. Закінчується процес оцінкою запропонованих алгоритмів і вибором кращого з них у контексті поставленої проблеми.

Специфіка кейс-методу визначається такими дидактичними принципами: індивідуальним підходом; максимальним наданням свободи учням у процесі навчання; забезпеченням учнів наочними матеріалами; відсутністю завеликих обсягів теоретичного матеріалу; активним співробітництвом викладача та учнів; формуванням навичок самоорганізації; особливою увагою до розвитку сильних сторін учня. Поряд з традиційними принципами, використовуються спеціальні, зокрема принцип різноманітності й ефективності дидактичного забезпечення, принцип партнерства, принцип зміни ролі викладача та учня [9].

Основні компоненти застосування кейс-методу, як особистісно-розвивального навчання, такі:

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

– мотиваційний – наявність глибокої внутрішньої мотивації та мотивації до спільної діяльності;

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

– операційно-діяльнісний визначається формами й методами навчання (інтерактивні методи «мікрофон», «мозковий штурм», дискусія, рольова гра, «акваріум» тощо), розвитком учнів; діяльністю педагога 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 навчання; контроль викладача за обсягом матеріалу, що вивчається, ходом навчання є опосередкованим; 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.

Головні особливості кейс-методу наступні:

– метод призначений для отримання знань, істина яких плюралістична, тобто відсутня однозначна відповідь на питання;

– акцент навчання переноситься не на оволодіння готовим знанням, а на його вироблення у співпраці учня та викладача, коли учень, по суті, є рівноправним учасником обговорення проблеми;

– результатом застосування методу є не набуття тільки знань, а й навичок професійної діяльності;

– технологія методу полягає в наступному: з урахуванням певних правил розробляється модель конкретної ситуації, що має місце у реальному житті і відображає той комплекс знань та практичних навичок, які потрібно отримати; при цьому викладач виступає в ролі ведучого, який генерує питання, фіксує відповіді, підтримує дискусію, тобто в ролі посередника у процесі співпраці;

– позитивною стороною методу є розвиток системи цінностей учнів, професійних позицій, життєвих установок, професійного світогляду;

– долається класичний дефект традиційного навчання, пов'язаний із «сухістю», неемоційністю викладу матеріалу – відповідним чином організоване обговорення кейса може нагадувати театральну виставу.

Основною проблемою у впровадженні кейс-методу у навчальний процес підготовки кваліфікованих робітників є відсутність розроблених кейсів зі спеціальних дисциплін, забезпечення навчально-методичною літературою як конструкторів кейсів, так і викладачів, які використовують їх у своїй діяльності. Проектування і конструювання кейсів – досить складний процес. Для створення якісного кейсу необхідно насамперед сформулювати вимоги до них.

У світовій практиці склалося два підходи до конструювання кейсів: творчий і технологічний. Різниця між ними полягає в алгоритмізації процесу створення кейсів. Творчий підхід змушує розглядати створення кейсу як творчий процес побудови унікальних творів методичної аналітики. Технологічний підхід передбачає розроблення технологічної схеми, процесу, реалізація яких і забезпечує створення кейсу [10].

#### *Метод навчальних проєктів.*

Затребуваність методу проєктів у професійно-теоретичній підготовці зумовлюється можливістю інтегрування процесів засвоєння теоретичних знань і їх практичного застосування для вирішення конкретних навчальних проблем.



Мета даного методу полягає в тому, щоб створити належні умови, за яких учні самостійно отримують знання з різних джерел; навчаються користуватися цими знаннями для вирішення пізнавальних і практичних завдань; набувають комунікативних умінь, працюючи в різних групах; розвивають особистісні дослідницькі уміння (виявлення проблем, отримання інформації, спостереження, проведення експерименту, його аналізу, побудови гіпотез, узагальнення тощо); розвивають системне мислення. Навчальний проект може бути індивідуальним або груповим, він передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дають змогу розв'язати певну проблему в результаті самостійних дій учнів з обов'язковою презентацією отриманих ними результатів. Він призначений стимулювати інтерес учнів до певних питань, які передбачають оволодіння певною сукупністю знань, і через проектну діяльність виробити уміння застосовувати отримані знання на практиці; розвивати рефлексорне (критичне) мислення, тобто здійснювати пошук фактів, аналізувати їх достовірність, логічно вибудовувати факти для пізнання нового; формувати впевненість, засновану на аргументованому міркуванні тощо [11, с. 50].

Метод проектів завжди орієнтований на творчу діяльність учнів – індивідуальну, парну, групову роботу, яку учні виконують упродовж певного відрізка часу. Цей підхід органічно поєднується з груповим (cooperative learning) підходом до навчання. Результати виконаних проектів повинні бути «відчутними», тобто, якщо це теоретична проблема, то має бути запропоноване конкретне її рішення, якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження.

В основу типологізації проектів покладені такі ознаки: домінуюча у проекті діяльність (дослідницька, пошукова, творча, рольова, прикладна (практико-орієнтована) та ін.); предметно-змістова галузь проекту: монопроект (у межах однієї галузі знань), міжпредметний проект; характер координації проекту: безпосередній (жорсткий або гнучкий), прихований (ця ознака характерна, наприклад, для телекомунікацій-

них проєктів); характер контактів (серед учасників одного навчального закладу, групи, міста, регіону, країни); кількість учасників проєкту; тривалість проєкту.

У процесі виконання проєктних завдань учні набувають різноманітних умінь виконання розумових і практичних дій: усвідомлення суті навчального завдання; планування його кінцевого результату, окремих дій; виконання алгоритму проєктування; внесення корективів у раніше прийняті рішення; конструктивне обговорення результатів і проблем кожного етапу проєктування; складання необхідних розрахунків; висловлювання власних думок, конструктивних рішень за допомогою рисунків, схем, ескізів, виробів; самостійний пошук і віднайдення необхідної інформації; оцінювання результатів досягнення запланованої мети; розуміння критеріїв оцінювання проєктів та їх захист. Це дає змогу вирішувати наступні дидактичні завдання: ефективно застосовувати у закладах П(ПТ)О міжпредметні зв'язки; більш повно реалізовувати взаємозв'язок теорії і практики навчання у професійно-технічній освіті; підвищувати активність учнів як суб'єктів освітнього процесу; посилювати роль самонавчання, саморозвитку; цілеспрямовано формувати ключові компетентності й такі якості особистості, як організованість, самостійність, активність, комунікативність і здатність до співпраці, креативність.

Висувають такі вимоги до використання у професійно-теоретичній підготовці методу проєктів:

– наявність значущої проблеми або завдання, що вимагають інтегрованого знання, дослідницького пошуку для їх вирішення (наприклад, дослідження певної проблеми у різних регіонах; створення серії репортажів з різних місць з певної проблеми, що розкривають конкретну тематику тощо);

– самостійна (індивідуальна, парна або групова) діяльність учнів, визначення кінцевої мети; визначення базових знань з різних галузей, необхідних для роботи над певним проєктом; структурування змістової частини проєкту (із зазначенням кожного з поетапних результатів);

– практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів (наприклад, доповідь про певну проблему або чинники, що впливають на цей стан, тенденції, що простежуються у розвитку цієї проблеми; спільний випуск газети, альманаху з репортажами з місця подій; план заходів щодо охорони навколишнього середовища у різних місцевостях, спільний твір учнів, сценарій шкільного спектаклю, свята та ін.);

– використання дослідницьких методів: визначення проблеми та її завдань дослідження; пропозиції щодо її вирішення, обговорення методів дослідження; оформлення кінцевих результатів; аналіз отриманих даних; підбиття підсумків; коригування висновків (використання у результаті спільного дослідження статистичних методів, творчих звітів, презентацій тощо).

Вибір тематики проектів у різних ситуаціях може відрізнятися. В одних випадках ця тематика може формулюватися викладачами в межах затверджених навчальних програм. У інших – можуть пропонуватися викладачами з урахуванням навчальної ситуації, власних професійних інтересів, інтересів та здібностей учнів. По-третє, тематика проектів може пропонуватися і самими учнями, які орієнтуються при цьому на власні інтереси, не тільки на пізнавальні, а й на творчі, прикладні. Тематика проектів може стосуватися конкретного теоретичного питання загальноосвітньої програми з метою поглиблення знань учнів з цього питання, диференціювати процес навчання у навчальному закладі. Однак частіше теми проектів відносяться до конкретного практичного питання, актуального для реального життя. Разом з тим, це вимагає залучення знань учнів не з одного предмета, а з різних, їх творчого мислення, дослідницьких навичок. Таким чином цілком досягається інтеграція знань. Застосування даного методу має бути системним, послідовним з дотриманням принципів науковості, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів. Учні мають обґрунтувати необхідність вирішення поставлених завдань, спланувати етапи їх розв'язання, дотримуватися технологій виконання, самоконтролю якості виконання роботи, вміти захистити свій проект.

Варто врахувати деякі складнощі використання проектного навчання у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників:

- процес отримання знань учнями з різних загальноосвітніх предметів не супроводжується формуванням у них системних наукових знань і практичних умінь, що складають основу ключових компетентностей особистості;

- етап синтезу з різних загальноосвітніх предметів значною мірою дається здійснювати учневі самостійно, за недостатньої підтримки викладачів;

- у змісті більшості навчальних дисциплін відсутні завдання, виконання яких сприяло б формуванню в учнів навичок проектування навчальних ситуацій і технологічних процесів.

Результативне використання проектного методу навчання – показник високої кваліфікації викладача, його прогресивної методики навчання та розвитку. Недарма цю технологію відносять до провідних у ХХІ столітті, яка передбачає, перш за все, ґрунтовне використання учнями отриманих загальноосвітніх знань у їх комплексі.

Отже, проектне навчання є таким, що дає змогу викладачеві створювати конкретні навчальні педагогічні ситуації, завдання на основі різноманітного предметного і міждисциплінарного змісту. Використання методу проектів можна вважати перспективним у вирішенні проблеми підвищення якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, його доцільно використовувати в оптимальному поєднанні з іншими методами навчання і тоді, коли учень володіє необхідними теоретичними знаннями для виконання пропонованих викладачем або обраними ними самостійно проектних завдань для отримання конкретного позитивного результату [12].

*Імітаційно-ігрові методи навчання.*

У системи методів професійно-теоретичної підготовки помітне місце займає імітаційно-ігрове моделювання, у процесі використання якого формуються професійні якості фахівців через включення їх у конкретну ситуацію, змодельовану в навчальних цілях.

Імітаційне моделювання (від англ. simulation) – вид моделювання процесів у досліджуваній системі з відтворенням її вхідних сигналів (параметрів) і одержання кількісних та якісних характеристик її функціонування. Модель (від англ. – model, франц. – modele, лат. – modulus – міра, взірець, норма, пристрій, еталон, макет). У вузькому розумінні модель визначають як будь-який образ (розумовий чи умовний: опис, схема, креслення, графік, план, карта тощо) деякого об'єкта, процесу чи явища. Або у широкому значенні модель тлумачать, як будь-який аналог певного об'єкта, процесу, явища («оригіналу» даної моделі), що використовується як його «замінник»). Також модель визначається як фізичне, математичне або інше зображення системи, об'єкта, явища чи процесу.

Головною особливістю імітаційного моделювання є його ігровий характер, що досягається переважно за рахунок наявності різноманітних ролей та імітації (від лат. imitatio – наслідування). За допомогою моделювання можна створити моделі, що імітують процес виробництва, включаючи функціонування технічних засобів і сумісну діяльність людей. У процесі рольової взаємодії відбувається розв'язання навчальних і змодельованих практичних завдань, обмін цінностями, знаннями, вміннями, під час яких реалізуються конкретні педагогічні завдання.

Прикметно, що кожна роль у грі набуває певної особистісної забарвленості, в ній фіксуються професійно значущі риси особистості. Розігрування дії супроводжується мобілізацією в учасників професійних, інтелектуальних і психофізичних здібностей. У процесі рольової взаємодії розв'язуються навчальні і змодельовані практичні завдання, відбувається обмін цінностями, знаннями, вміннями, під час яких реалізуються конкретні педагогічні завдання.

До провідних форм імітаційно-ігрового навчання належать: навчальна (ділова) гра; ігрове проектування; розігрування ролей; аналіз ситуацій (виробничих, педагогічних, економічних тощо); імітаційні вправи тощо. У процесі гри імітуються різні

виробничі ситуації, враховуються інтереси виробничого колективу, ієрархічні взаємозв'язки між його членами, учасники вчаться гнучко мислити, швидко приймати рішення залежно від виробничої ситуації.

В умовах розвитку сучасного виробництва від молодого кваліфікованого робітника вимагається така підготовка, що давала б йому змогу успішно впроваджувати прогресивні ресурсозберігаючі технології, екологічно грамотно виконувати механізовані роботи, вміло застосовувати найновішу техніку вже з перших днів роботи за фахом. Це, в свою чергу, вимагає такої організації навчально-виховного процесу у закладах П(ПТ)О, що забезпечувала б оволодіння учнями практичними знаннями, уміннями і навичками ефективно розв'язувати різноманітні виробничі й технологічні ситуації, розвивала їхні комунікативні та управлінські здібності.

У професійній освіті імітаційно-ігрові заняття можуть успішно проводитись у вигляді навчальних ділових ігор, занять з розігрування ролей ігрового проектування, імітаційних вправ, занять з аналізу конкретних ситуацій тощо.

До ознак методу аналізу конкретних ситуацій належить: а) наявність складної задачі або проблеми, що повідомляється учням; б) формулювання викладачем питань з проблеми, що розглядається; в) розроблення групами, що змагаються, варіантів розв'язання проблеми; г) обговорення розроблених варіантів з можливостями попереднього рецензування, публічний захист їх і т.д.; г) підбиття підсумків і оцінювання результатів. За змістом ситуації повинні бути проблемними, кожна ланка розв'язує свою ситуацію, а прийняття рішення щодо розв'язання ситуації має відбуватися в умовах дискусії. Ознайомившись зі змістом виробничо-технологічної ситуації, учневі треба усвідомити й осмислити проблему, що в ній закладена. Потім відбувається процес висування гіпотез та їх перевірка. Як результат – формуються знання, уміння й навички розв'язання виробничо-технологічних ситуацій. На імітаційно-ігровому занятті учні не лише аналізують навчально-виробничу ситуацію,

а й за наслідками цієї мисленневої операції здійснюють пошук її рішення, приймають та перевіряють найбільш оптимальні, причому, це здійснюється циклічно і багаторазово.

При використанні імітаційно-ігрових методів навчання важливу роль має відігравати викладач, який своїм авторитетом не пригнічує ініціативу учнів, а створює атмосферу впевненості в тому, що незгода з позицією групи чи викладача не спричинить якихось навчальних негараздів. Він ставить навідні питання, озвучує зауваження, що спрямовують хід думок, уточнює положення деяких виступів, вказує на суперечності тощо. При цьому демонструє довірливий тон спілкування, зацікавленість у нових ідеях, демократичність, принциповість у вимогах та об'єктивність в оцінюванні. Педагогічно грамотна організація дискусії на імітаційно-ігровому занятті є однією з провідних методичних умов досягнення його цілей.

Ігрова діяльність учнів приносить результат при дотриманні низки умов: а) ігрова діяльність, до якої залучаються учні, адекватна їхнім пізнавальним можливостям; б) гра здійснюється на основі певних правил, дотримання яких її учасниками обов'язкове; в) реалізація ігрових ситуацій здійснюється за напрямами: постановка дидактичної мети перед учнями у вигляді ігрового завдання; навчально-пізнавальна діяльність учнів підпорядковується правилам гри; навчальний матеріал використовується як засіб проведення гри, у навчання вводиться елемент змагання, що перетворює дидактичне завдання на майже ігрове; г) у грі мають місце такі способи спілкування: інтеракційний, коли відбувається взаємодія викладача та учнів у межах ігрової діяльності; перцептивний, коли ті, хто навчається, і той, хто навчає, сприймаються як суб'єкти взаємодії, завдяки чому асиметричні відношення змінюються на симетричні; інформаційний, коли викладач та учні обмінюються своїми думками й почуттями щодо гри-імітації, а засвоєння навчальної інформації є фоном. Додамо, що не менш важливою методичною умовою проведення імітаційно-ігрового заняття є встановлення безперервного контролю за процесом засвоєння навчального матеріалу [8].

У разі забезпечення на занятті означених методичних умов в учнів формується комплекс позитивних якостей, зокрема: уміння встановлювати особистісні контакти, обмінюватись інформацією і формулювати свою позицію; здатність швидко адаптуватись до групових умові, що працює над розв'язанням спільного завдання; готовність взяти на себе відповідальність за діяльність групи; уміння правильно розподіляти й організувати роботу, уникати конфліктів, незгод, суперечок; уміння оцінювати рівень своєї компетентності, аналізувати і оцінювати свої дії; здатність висувати та формулювати ідеї, пропозиції, проекти; готовність до ризику, прийняття нестандартних рішень; здатність ясно і впевнено виголошувати думки, бути небагатослівним та зрозумілим; уміння цінувати та продуктивно використовувати свій час.

#### *Проблемно-розвивальне навчання*

Проблемне навчання – це метод навчання, в якому змодельовані реальні проблеми використовуються як освітній інструмент. Навчання, що ґрунтується на вирішенні завдань, стимулює застосовувати навички критичного мислення та вирішення проблем за обмежений час і надає справжній досвід, який сприяє активному процесу вивчення, допомагає систематизувати знання та природно інтегрує навчання в закладі освіти та реальне життя. В процесі творчого вирішення учнями проблем і проблемних завдань у певній системі відбувається засвоєння знань і умінь, оволодіння досвідом творчої діяльності, формування суспільно активної, високо розвиненої, свідомої особистості.

При цьому можна говорити про такі особливості навчання, що позитивно відрізняються від усталених, пояснювально-ілюстративних методик:

– учні залучаються до самостійної пошукової діяльності; аналізу, формулювання, уточнення проблем, вироблення та перевірки гіпотез;

– якщо у пояснювально-ілюстративному навчанні нову інформацію у готовому вигляді повідомляють учням до розв'я-



зування практичних завдань, то проблемне навчання починається з постановки завдання, у процесі виконання якого учні відкривають і засвоюють нові поняття, закономірності й засоби діяльності;

- проблемно-розвивальне навчання забезпечує розвиток продуктивного мислення учнів, уваги, спостережливості, кмітливості та творчих здібностей;

- засвоєні внаслідок самостійного пошуку знання й загальні способи діяльності характеризуються осмисленістю, учні переносять їх на інші ситуації, використовують для розв'язання нових проблем і задач;

- проблемно-розвивальне навчання стимулює пізнавальний інтерес та активність учнів.

Домінантною умовою, джерелом активності учнів є проблемна ситуація – обставини, за яких вони не можуть прийняти рішення на основі наявних знань і досвіду, а тому мають відшукувати нову інформацію й набувати нового досвіду. Отже, проблемна ситуація стає початком процесу розумової діяльності.

Звичайно, далеко не будь-яке завдання, поставлене перед учнями, може забезпечити створення проблемної ситуації. Поставлена задача має обов'язково враховувати наявність в учнів певних знань та умінь, що становлять основу для її осмислення та прийняття. В той же час вона не має бути легкою і хід її вирішення не повинен бути очевидним, оскільки в цьому випадку мислительна діяльність учня набуває репродуктивного характеру.

Найбільш характерні для педагогічної практики такі типи проблемних ситуацій:

- учні не знають способи вирішення поставленого завдання, не можуть відповісти на проблемне питання, дати пояснення новому факту в навчальній або життєвій ситуації;

- стикання учнів з необхідністю використовувати раніше засвоєні знання в нових практичних умовах;

- є протиріччя між теоретично можливим шляхом рішення задачі і практичної нездійсненності обраного способу;

– є суперечності між практично досягнутим результатом виконання навчального завдання і відсутністю в учнів знань для теоретичного обґрунтування.

На занятті проблемного характеру досягаються такі дидактичні цілі:

– привернути увагу учнів до навчальної теми, пробудити в них пізнавальний інтерес;

– поставити учнів перед таким посильним пізнавальним ускладненням, подолання якого активізувало б їхню розумову діяльність;

– створити ситуацію вирішення учнями суперечності між пізнавальною потребою, що виникла у них, та неможливістю її задоволення за допомогою наявного запасу знань (створити мотив-стимул);

– допомогти учням з'ясувати проблему й накреслити напрями виходу із ситуації, що виникла;

– оволодіння учнями теоретичними знаннями, розвиток їхнього мислення та формування професійної мотивації майбутнього робітника.

Успішність досягнення цілей проблемного заняття забезпечується його змістом, способом організації спільної діяльності та засобами спілкування педагога з учнями. Насамперед на етапі відбору змісту проблемного заняття треба визначити міру поєднання індуктивної і дедуктивної побудови навчального матеріалу, групу опорних понять для самостійного засвоєння учнями нових знань і способів дій шляхом вирішення навчальних проблем; визначити основні суперечності і сформулювати проблему; дотримуватися системності у побудові змісту.

Заняття можуть мати різний рівень проблемності. Під рівнем проблемності варто розуміти ступінь активності, пізнавальної самостійності учнів у процесі оволодіння знаннями, що забезпечується залученням тих, хто навчається, до репродуктивних та продуктивних методів навчання. Залежно від характеру взаємодії викладача і учня в процесі розв'язування проблемних ситуацій розрізняють такі методи проблемного

навчання: проблемний виклад нового теоретичного матеріалу, частково-пошукову діяльність (лабораторні, практичні заняття, тощо), самостійну дослідницьку діяльність (підготовка доповідей, рефератів).

Суть проблемного викладу полягає у тому, що педагог, створивши проблемну ситуацію, спонукає учнів до висунування гіпотез, крок за кроком підводячи їх до знаходження найбільш оптимальної відповіді. На відміну від традиційних, інформаційних уроків, де слухачі отримують готову наукову інформацію, на заняттях проблемного викладу висуваються гіпотези щодо розв'язання проблем, порівнюються різні думки, ідеї, фактично учні відкривають нові знання [13].

При застосуванні частково-пошукового методу вчитель формулює проблемне завдання, розподіляє його на підпроблеми, а потім послідовно, крок за кроком спонукає учнів до самостійного його розв'язання. Учні, у свою чергу, сприймають завдання проблемного характеру, актуалізують наявні знання, частково розв'язують завдання в умовах самоконтролю та дії мотиваційних факторів. Проте їх діяльність не передбачає планування етапів пошуку, самостійного зіставлення етапів між собою, системного бачення прямої пошуку: при частково-пошуковому (евристичному) методі покищо ці функції виконує вчитель.

При дослідницькому методі вчитель ставить проблему для самостійного дослідження учнями. Вони осмислюють, обґрунтовують гіпотези варіантів вирішення проблеми, розв'язують її, аналізують та систематизують одержані варіанти, формулюють висновки.

Для формування знань з основ наук, закріплення у пам'яті учнів законів, закономірностей, принципів, особливостей, категорій, термінів тощо застосовують пояснювально-ілюстративний метод, за якого здобувачам освіти повідомляється готова інформація різноманітними засобами (усне чи друковане слово, засоби унаочнення, практичний показ способів діяльності тощо). При цьому діяльність учня характеризується 3-членним ланцюжком – сприймання, осмислення, запам'ятовування.

Проте в результаті залучення учнів до пояснювально-ілюстративного способу навчальної роботи не можна сформувати умінь і навичок користуватися отриманими знаннями. Це досягається можливостями репродуктивного методу навчання, що дає змогу досягти другого рівня засвоєння знань (переважно через вправи). Додамо, що найчастіше пояснювально-ілюстративний і репродуктивний методи поєднуються на занятті, але це не гарантує розвитку творчих (технічних) здібностей учнів. Частково це досягається реалізацією методу проблемного викладу, при якому вчитель показує зразок наукового розв'язання проблеми, а учні подумки стежать за його логікою, засвоюють етапи розв'язання проблеми [13].

Варто відмітити, що у закладах П(ПТ)О застосування проблемного навчання зводиться до того, що викладачі використовують риторичні запитання до учнів з метою розв'язання навчальних проблем на занятті. Фактично ці риторичні питання є пошуково-проблемними завданнями. Але формулюються вони з метою привернути увагу учнів до деяких понять чи фактів. Після того, як це досягнуто, викладач подає інформаційне повідомлення навчального матеріалу. На теоретичних заняттях, як правило, формально повідомляється тема, що орієнтує учнів на пасивне ставлення до поставленої мети заняття. Тому в такому викладі часто питання, які розв'язуються за допомогою проблем, можуть бути мало пов'язані одне з одним. Отже, учнів не підводять до цілісного осмислення нового матеріалу. Для того, щоб учні з самого початку і до кінця заняття були залучені до системи проблемних ситуацій, потрібно підібрати і сформулювати поняття, яке б дозволило ефективніше залучати їх до пізнавальної активності і тривалий час утримувати їх в такому стані.

Для реалізації проблемного методу навчання викладачеві необхідно не лише засвоїти зміст і сутність цієї теорії, не тільки глибоко знати навчальний предмет, а й володіти ґрунтовними знаннями з психології, педагогіки та методики навчання.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Сілаєва І. Є. Методи професійно-практичної підготовки: Методичні рекомендації. Донецьк: ДІПО ІПП. 2006. 52 с.
2. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: навч. посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. Київ: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.
3. Функції і структура методів навчання / В. О. Онищук, Л. П. Тимчишин, І. Т. Федоренко та ін. / за ред. В. О. Онищука. Київ: Рад. школа, 1979. 159 с.
4. Грітченко А. Г., Іщенко Л. В. Педагогічна категорія «творча індивідуальність особистості». Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2015. Ч. 2. С. 105-112.
5. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Вид. 2-е, доп. Київ: Академвидав, 2010. 456 с.
6. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Киев: Миллениум, 2004. 521 с.
7. Шимаї М. Виклики для посткризової глобальної системи. Економіка України: щомісячний політико-економічний журнал. 2010. № 4. С. 22–29.
8. Застосування особистісно-розвивальних педагогічних технологій у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників / М. В. Артюшина, Я. Ю. Білоконь, І. Б. Дремова, О. Б. Кошук, І. А. Мося, Т. М. Пащенко, Г. М. Романова; за ред. Г. М. Романової. К.: Ін-т проф.-тех. освіти НАПН України, 2014. 132 с.
9. Кошук О. Б. Особливості застосування кейс-технології у професійній підготовці бакалаврів із агроінженерії. Теорія і методика професійної освіти. 2018. № 14. URL: [https://docs.wixstatic.com/ugd/2f377b\\_72f3dab97a664675a3ed21c41b6fce54.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/2f377b_72f3dab97a664675a3ed21c41b6fce54.pdf).
10. Пащенко Т. Кейс-метод як сучасна технологія навчання спеціальних дисциплін. Молодь і ринок. 2015. № 8. С. 94-99.
11. Гузеев В.В. Проектное обучение как одна из интегральных технологий. Метод проектов: научно-методический сборник: Выпуск 2. Мн.: ВШ БГУ, 2003. С. 48–63.

12. Теорія і практика проектного навчання у професійно-технічних навчальних закладах. монографія / В. М. Аніщенко, М. В. Артюшина, Т. М. Герлянд, Н. В. Кулалаєва, Г. М. Романова, М. М. Шимановський та ін.; за заг. ред. Н. В. Кулалаєвої. Житомир: «Полісся», 2019. 208 с.

13. Кошук О. Б. Технологія проблемно-розвивального навчання: теоретико-методичний аспект. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2015. Вип. 230. С. 70–78.

## 5. Методики професійно-практичної підготовки кваліфікованих робітників

(Кошук О. Б.)

Професійно-практична підготовка учнів є основою підготовки майбутніх кваліфікованих робітників та складовою освітнього процесу в закладах П(ПТ)О. Вона складається з виробничого навчання в закладах освіти та на виробництві з елементами дуальної системи, виробничої та переддипломної практики і проводиться у лабораторіях та майстернях закладу освіти, а також безпосередньо на виробництві. Вона здійснюється на основі тісного взаємозв'язку теорії і практики, що визначає необхідність координації вивчення спеціальних дисциплін і виробничого навчання таким чином, щоб теорія випереджувала практику як за змістом, так і за часом вивчення; високого рівня спеціальних знань майстра виробничого навчання; реалізації тісних міжпредметних зв'язків у діяльності майстрів виробничого навчання і викладачів спеціальних дисциплін.

Основна мета професійно-практичної підготовки – формування в учнів професійних умінь і навичок – визначає специфіку засобів реалізації цього процесу. Разом із дидактичними засобами особливого значення набуває матеріально-технічне забезпечення навчально-виробничого процесу: технологічне обладнання, механізми та оснащення, пристрої, робочі інструменти, контрольно-вимірювальні засоби, матеріали та ін. Процес професійно-практичної підготовки складається з певних етапів, кожен з яких характеризується специфічними формами, методами, засобами:

- первинний – ознайомлення учнів зі змістом майбутньої професії, умовами навчання, правилами внутрішнього розпорядку тощо;
- ознайомчий – попереднє оволодіння учнями основами професії – трудовими прийомами, операціями, з яких складається трудовий процес; формування первинних умінь як підгрунтя для наступного формування професійної майстерності;
- формувальний – основний етап професійно-практичної підготовки, відбувається формування професійних умінь учнів та набуття навичок. Змістом цього етапу є виконання учнями

навчально-виробничих робіт, що поступово переходять на вищий рівень складності. При цьому учні повинні виконувати навчально-виробничі роботи із дотриманням необхідного ритму і темпу, якісно та з дотриманням вимог безпеки праці;

– розвивальний – заключний етап, на якому відбувається удосконалення основ професійної майстерності, впродовж якого учні виконують навчально-виробничі роботи, що відповідають за змістом та рівнем складності встановленим вимогам професійних стандартів. Наприкінці цього етапу учні виконують виробничі роботи із продуктивністю праці, яка є аналогічною до продуктивності праці кваліфікованих робітників і спеціалістів відповідного рівня кваліфікації. Цей період включає відпрацювання учнями професійних умінь і навичок у процесі виконання ними складних робіт комплексного характеру як в умовах навчальних майстерень, так і в умовах виробничої практики.

Виробниче навчання на основі теоретичних знань формує трудові навички і вміння, необхідні для виконання усіх типових видів робіт з конкретної робітничої професії на рівні відповідної кваліфікації з належною продуктивністю праці, тобто з необхідною точністю та у встановлені норми часу. Воно має більш активний характер, ніж процес теоретичного навчання. Майстер виробничого навчання має більш управлінські, спрямовуючі та інструктивні функції, ніж викладач теоретичного навчання, і, навпаки, діяльність викладача, на відміну від діяльності майстра виробничого навчання, має більш інформаційну функцію. Основними завданнями виробничого навчання є формування і вдосконалення трудових навичок і умінь; розвиток здібностей до перебудови сформованих навичок; оволодіння професійною майстерністю. Трудові навички – це сформовані в процесі навчання способи виконання трудових операцій, робіт. Трудові вміння – це сформована в особистому досвіді, на основі знань і навичок здібність людини виконувати певну роботу [1]. Сформовані трудові навички і вміння дозволяють працівникові виконувати складні трудові операції з необхідною точністю, швидкістю і з мінімальними затратами енергії. Професійна майстерність передбачає творче використання робітником навичок і умінь.



Виробнича практика є заключним етапом професійно-практичної підготовки учнів за відповідний етап навчання. Проводиться виробнича практика безпосередньо на робочих місцях з метою подальшого розвитку та удосконалення набутих учнями якостей, які характеризують їх як кваліфікованих робітників, спроможних успішно виконувати роботу у відповідності до вимог стандартів професійної (професійно-технічної) освіти, а також з метою забезпечення соціальної, психологічної і професійної адаптації учнів у трудових колективах.

Основними завданнями виробничої практики є:

- адаптація учнів, слухачів до конкретних умов сучасного виробництва;
- закріплення теоретичних знань і наступне удосконалення професійних умінь і навичок;
- оволодіння сучасними технологіями та прогресивними методами виконання робіт в умовах виробництва;
- оволодіння сучасним досвідом та технологіям на виробництві;
- освоєння встановлених виробничих норм якості та досягнення заданого рівня продуктивності праці;
- розвиток інтересу учнів, слухачів до обраної професії і прагнення до подальшого вдосконалення своєї кваліфікації.

По закінченні виробничої практики на кожному етапі навчання передбачено вихідний контроль. Це поетапна або державна кваліфікаційна атестація, яка включає кваліфікаційну роботу відповідного кваліфікаційного рівня та державний кваліфікаційний іспит або захист дипломної роботи, проекту чи творчої роботи, що їх замінює. Метою кваліфікаційної роботи є визначення рівня опанування учнями теоретичних знань і практичних умінь та навичок з виконання визначеного виду робіт відповідного кваліфікаційного рівня [2].

### *5.1. Класифікація методів професійно-практичної підготовки*

Щоб забезпечити компетентісно орієнтовану професійно-практичну підготовку, необхідний певний добір методів навчання. Основою для визначення методів навчання, як структурного елементу педагогічного процесу, можуть слугувати його мета, принципи, закономірності навчання тощо. Педагогічна мета професійного навчання

передбачає розвиток важливих для професійної діяльності здібностей майбутнього фахівця, розвиток потреб і мотивів, пов'язаних з професією, формування навичок удосконалення професійної кваліфікації шляхом самоосвіти. Тому доцільний вибір методів навчання, що забезпечує відповідний результат взаємодії педагога і учня у формі знань, умінь та навичок, сприяє розвитку професійних здібностей, потреб, мотивів і є передумовою успішної фахової підготовки.

Навчально-виробничий процес у закладах професійної (професійно-технічної) освіти – це система організаційних, педагогічних, методичних і технічних заходів, спрямованих на оволодіння учнями системою знань, практичних умінь і навичок, необхідних для роботи за конкретною робочою професією визначеного рівня кваліфікації. Одним із головних завдань професійно-практичної підготовки є формування професійних здібностей, якостей, що слугують запорукою успішної майбутньої діяльності. Варто погодитися з В. Дуганцем [3, с. 140] у тому, що «методи виробничого навчання мають відповідати закономірностям процесу оволодіння виробничо-технічними знаннями, навичками і вміннями відповідно до ... принципів, сприяти розвитку технічних інтересів і здібностей, вихованню правильного ставлення до праці, пошани до виробничого колективу, дисциплінованості та організованості в роботі». Методи професійно-практичної підготовки можна визначити як дидактичну систему, що містить сукупність способів і прийомів спільної діяльності майстра й учнів щодо цілеспрямованого оволодіння майбутніми кваліфікованими працівниками здатностями виконання практично-професійних дій, техніко-технологічних процесів, розвиток професійних якостей, технічних здібностей та інтересів. Саме у процесі виконання виробничих завдань відбувається «пізнання» приладів, інструментів, матеріалів, розвиваються різноманітні відчуття (кінестетичні, світові, слухові та ін.), підвищується працездатність, витривалість, стресостійкість. Не менш важливим є те, що саме праця удосконалює аналітико-синтетичну діяльність головного мозку людини. Достатньо учневі виконати декілька разів ті чи інші практичні дії, як він розпочинає аналізувати властивості і якість матеріалу, з яким

працює, різні звуки працюючих механізмів (справних і несправних), стан предмета праці, положення рук, свою позу, розподіл зусиль тощо. Послідовне здійснення сумісної діяльності рук, органів мови і мозку забезпечує умови всебічного розвитку учнів.

Традиційно методи професійно-практичної підготовки розглядаються відповідно до класифікації за джерелами пізнання. Але, враховуючи рівень сучасних вимог до кваліфікованих робітників, доцільно поширити класи методів для формування професійних умінь і навичок. Для оцінки і вибору методів професійно-практичної підготовки, які найчастіше застосовуються у практичній діяльності майстра, можна використати ряд існуючих класифікацій, розроблених на базі різних підстав. Слід зазначити, що, у зв'язку з відсутністю єдиної класифікації, окремі прийоми навчання можна трактувати як самостійні методи. Кожний метод, існуючи самостійно, в процесі навчання може реалізуватися одночасно з іншими методами і прийомами [4].

Під час професійно-практичної підготовки переважно застосовуються ті ж методи навчальної роботи, що й під час теоретичного навчання. Проте їх функції та форми поєднання суттєво відрізняються, оскільки визначаються практичною спрямованістю навчально-виробничої діяльності. Основними ознаками методів виробничого навчання є наочність і практичність. В основному, вони спрямовані на практичне підтвердження теоретичних положень і відпрацювання практичних умінь, мають забезпечувати оволодіння учнями як знаннями, так і способами їх практичного застосування, можливість переходу від практики до теорії і від теорії до практики. Професійні обов'язки вимагають від сучасного робітника активної інтелектуальної діяльності, пов'язаної з аналізом і прийняттям необхідних рішень. У процесі навчання майбутніх фахівців потрібні методи, які формують вміння спостерігати, планувати, контролювати тощо. Це може бути поєднання методів практичного і теоретичного навчання, наприклад контроль – узагальнення, спостереження – аналіз, планування порядку робіт – прогнозування, висунення гіпотези – регулювання тощо.

Під час теоретичного навчання переважно відбувається освоєння знань загального та абстрактного характеру перед знаннями більш

конкретними, засвоєння знань у процесі аналізу їх походження, з'ясування суттєвого, визначального в предметних знаннях, конкретизація всезагального знання, забезпечення єдності знань та забезпечення взаємопереходів виконання дій у розумовому плані до їх виконання у зовнішньому плані. Під час виробничого навчання ефективніше працює порядок освоєння від конкретного до загального. В навчальному процесі синтезування необхідно поєднувати з ґрунтовним аналізом, оскільки знання тільки тоді має завершений характер, коли в ньому поєднуються і узагальнюються певні елементи. Учень повинен уміти розкласти предмет на складові частини з метою більш глибокого пізнання засобами аналізу та знову з'єднати воедино, вникаючи при цьому у взаємодію та співвідношення складових частин за допомогою синтезу. Через аналіз формується абстрактне мислення лише тоді, коли аналіз дає достатній матеріал для поєднання. Найвиразніше залежність синтезу від аналізу проявляється у формуванні понять, які поєднують істотні ознаки речей, але ці ознаки потрібно чітко виділити. Вивчити якийсь явище означає не лише зібрати відомості про нього, проаналізувати властивості і зарахувати до певного класу явищ, але й підвести його під якийсь більш загальний закон.

У навчальному процесі індукція (від часткового до загального) не тільки розвиває мислення, але й допомагає набувати знання, особливо при поєднанні індуктивного та аналітичного методів навчання. Головною метою індуктивного способу навчання є формування в учнів поняття про основні закономірності явищ природи та буття в цілому. Індукція дає можливість встановити нове загальне міркування, якого не було у вихідній думці, ретельно вивчаючи причинний зв'язок між явищами та їх елементами.

Дедуктивний метод (від загального до часткового) привчає до послідовності і систематичності думки, розвиває формальне мислення. Особливо значна його роль у систематизації наукового чи навчального матеріалу. Негативна риса дедуктивного методу полягає в тому, що іноді він надає навчанню догматичного характеру, основні твердження подаються в готовому вигляді, що призводить до механічного заучування навчального матеріалу. Разом з тим, використовуючи позитивні риси дедуктивного методу в галузях практичної діяльності

людини, можна досягти значних результатів та суттєво підвищити ефективність навчання. Дедуктивний метод доцільно застосовувати при закріпленні і перевірці знань, у різноманітних вправах та практичних заняттях, тобто саме на тих етапах, коли на перше місце виступають систематизація та узагальнення знань. Узагальнення дозволяє виділити найсуттєвіші зв'язки між поняттями і розглянути об'єкт в системі «одиничне, особливе, загальне». Послідовність узагальнень може бути такою: поняття чи групи понять, узагальнення на основі фундаментальних законів природи, формування природничо-наукової картини світу [5].

Усі методи можна досить умовно розподілити на словесні, наочні та практичні. Умовність полягає у тому, що кожне з джерел (усне чи письмове слово, предмети навколишньої дійсності, зображення процесів тощо) поєднане з руховою діяльністю того, хто самостійно виконує практичні завдання. Слово і дія досить тісно переплетені: без словесного пояснення майстра учень не зрозуміє, наприклад, як відрегулювати сівалку на норму висіву, як, якими приладами чи устаткуванням перевірити якість оранки; як визначити за характерними звуками роботи двигуна внутрішнього згорання несправності в механізмах чи системах та інше. Крім того, саме таке поєднання керівництва інструктора чи майстра і практичної діяльності учня дозволяє оволодіти майбутнім фахівцям найбільш раціональними діями і операціями, оптимізувати виконання виробничого процесу. Серед розмаїття існуючих методів професійно-практичного навчання найбільш уживаними є пояснення, бесіда, інструктування, ілюстрування, демонстрування, самостійне спостереження, самостійна робота, практичний показ, вправи, самостійне виконання виробничих завдань, робота на штатному робочому місці, перевірка результатів практики. Пояснення майстра, спрямоване на ознайомлення учнів із послідовністю, правилами здійснення дій, операцій, процесів, які належить їм виконати. Насамперед усне пояснення призначене для формування у практикантів орієнтовної основи дій, яка спрямована на отримання практикантом інформації про зовнішні умови виконання дії та активацію мотиваційних складових (мета, потреба, мотив). У той же час пояснення є способом діяльності учня, яка

вже спрямована на відтворення отриманої від інструктора інформації – опис власного уявлення про майбутні дії. При цьому орієнтовна основа дії корегується інструктором, майстром, що сприяє удосконаленню підготовки практиканта до виконання діяльності.

У свою чергу, бесіда найчастіше проводиться після пояснення майстром чи інструктором послідовності виконання дій та процесів – цей метод передбачає формування умінь і навичок чітко і конкретно відповідати на питання щодо організації власної діяльності, переймати ідеї позитивного досвіду виконання операцій, дій чи процесів. Важливим є той факт, що засобами бесіди майстер виробничого навчання перевіряє повноту сформованості в учнів орієнтовної основи дії, яка, як відомо, є інструкцією правильного здійснення її виконавчої частини.

До словесних методів практичного навчання відноситься й інструктаж – груповий, індивідуальний, попередній (ввідний), поточний, заключний. Особливістю ввідного інструктажу є те, що він проводиться безпосередньо на робочому місці. Інструктор (майстер, викладач) пояснює порядок дій, послідовність виконання операцій, поєднуючи інструктування з демонструванням прийомів раціонального виконання практичного завдання. Важливим є ознайомлення учнів з правилами техніки безпеки і протипожежної безпеки на підприємстві та на конкретному робочому місці. Поточний інструктаж здійснюється інструктором безпосередньо у процесі виконання практикантом завдання і має на меті досягнення практикантом якісних результатів. При цьому учневі надаються рекомендації щодо правильного, безпечного використання інструментів, вимірювальних приладів, матеріалів, сировини, устаткування та обладнання. Майстер акцентує увагу практиканта на безпосередньому дотриманні правил техніки безпеки, умов та культури праці. Заключний інструктаж проводиться за завершення занять. Узагальнюються результати практичної роботи, відзначає сумлінність учнів щодо якісного виконання практичних завдань, аналізується дотримання правил техніки безпеки, оцінює результати кожного учня, видається завдання для самостійної роботи.

Особливістю наочних методів у порівнянні з теоретичним навчанням є те, що у практичному навчанні здійснюється показ об'єктів у контексті тих трудових дій, які необхідно виконати для отримання запланованого результату. При підготовці наочних засобів (презентації, фрагменти відеофільмів, плакати, схеми, таблиці, карти, креслення та ін.) майстрові необхідно продумати, як методично грамотно здійснити показ навчальних об'єктів: коли показати натуральні зразки, а коли їх макети, муляжі; як виділити в об'єктах головні частини, сконцентрувати увагу на головному; як поєднати слово і показ об'єктів, не перевантажуючи сприймання учнів тощо.

Метод самостійного спостереження передбачає розвиток в майбутніх кваліфікованих робітників умінь складати програму спостережень, план техніко-технологічного процесу, здатностей досліджувати, не втручаючись у перебіг реальних явищ. Наприклад, пропонується видавати учням індивідуальні завдання: для виявлення проблемних (з точки зору надійності) вузлів технологічного виробничого обладнання та у перебігу практики реєструвати у щоденниках поломки, відмови (а також методи їх усунення), та оформити таку роботу у вигляді окремої частини звіту за практику.

Не менш важливим методом є самостійна робота учнів. Саме в самостійній роботі формуються первинні уміння раціональної організації праці, навички розроблення виробничої документації (акти, наряди, план-графіки, угоди та ін.). Для цього майстер має розробити такі індивідуальні завдання, самостійне виконання яких потребує навичок роботи з нормативно-технічною документацією і довідниковою літературою. Індивідуальні завдання сприяють виробленню умінь самостійно орієнтуватися у виконанні виробничих завдань (при налаштуванні і регулюванні засобів виробництва, виконанні трудових операцій), прийомів організації робочого місця, навичок вибору і підготовки необхідного обладнання, інструментів, матеріалів та ін.). Варто додати, що в динамічних умовах модернізації виробництва метод самостійної роботи є домінуючим способом оволодіння сучасними інноваційними виробничими технологіями, новим поколінням машин та виробничого обладнання.

Продуктивна педагогічна взаємодія є запорукою ґрунтовної підготовки, а живе слово, приклад, авторитет учителя забезпечують досягання триєдиних цілей освітнього процесу – навчання, виховання і розвиток особистості майбутнього фахівця. І тому у методиці професійно-практичної підготовки вкрай важливу роль відведено методу практичного показу способів виконання розумових і фізичних дій, операцій, прийомів, виробничих процесів. Майстерність майстра полягає у тому, щоб з різним темпом показати учням, як перерозподіляти м'язове і розумове напруження при виконанні певних елементів трудових процесів. Наприклад, при посіві цукрового буряку треба так майстерно управляти посівним агрегатом, щоб сівалка рухалася виключно прямолінійно: якщо рядки будуть кривими, то при міжрядній обробці культиваторами є велика ймовірність травмування рослин, що, звичайно, суттєво знизить урожайність. Тому майстер має показати, як треба концентруватися, зосереджуватися на русі агрегату, одночасно сильно не напружуючи м'язи тіла. Саме завдяки майстерно проведеному показу прийомів і операцій майстром чи інструктором учні уточнюють співвідношення основних і другорядних дій, осмислюють складність і тривалість техніко-технологічних процесів, готують себе до удосконалення, раціоналізації виробництва.

Звісно, після практичного показу прийомів виконання операцій, виробничих процесів учнів залучають до безпосереднього оволодіння навичками професійної праці, уміннями здійснення комплексних робіт. Це досягається через багаторазове виконання подібних дій з метою оволодіння ними інтелектуальними, сенсорними, моторними уміннями і навичками. Найчастіше вправи класифікують за характером умінь та навичок, якими мають оволодіти учні. За вказаною ознакою виокремлюють усні, письмові, графічні та технічні вправи. В. Дуганець слушно групує вправи за дидактичною метою (вправи з формування первинних умінь; вправи з формування навичок; вправи з формування складних умінь) та за змістом (вправи з виконання виробничих прийомів; вправи з виконання виробничих операцій; вправи з виконання виробничих процесів). Учений переконує, що для успішної практичної підготовки необхід-



но виробити систему вправ, у якій кожна попередня вправа засновує виконання наступної, а їх системна реалізація сприяє виробленню умінь правильного виконання прийомів робіт і операцій [3].

Зазвичай учні [6] рекомендують такі етапи проведення вправи: 1) майстер, спираючись на засвоєні знання учнів, пояснює їм цілі, завдання вправління; 2) показ інструктором чи майстром, послідовності виконання вправи; 3) попереднє відтворення практикантами показаних дій чи прийомів; 4) вправління; 5) контрольньо-оцінювальний: висновки, оцінювання виконаної роботи.

Логічно зробити висновок, що у процесі свідомого виконання вправ має поступово зростати ступінь самостійності дій учнів. Лише за умови системно-послідовного вправління практиканти можуть оволодіти складними уміннями, здатностями самостійно удосконалювати свої професійні здібності.

Вправа, як метод вироблення ґрунтовних умінь і навичок, ніби передує іншому, не менш важливому практичному способі оволодіння конкретною спеціальністю – самостійному виконанню виробничих завдань. На нашу думку, всі розглянуті вище методи професійно-практичної підготовки (можливо, за деяким виключенням вправ) спрямовані на формування орієнтовної основи дії і призначені дати відповідь на запитання «Як виконати дію, операцію, процес?». Фактично формується готовність суб'єкта до виконання предметно-специфічної дії: отримання і переробка інформації про обставини акта дії генерують в учнів установку здійснення практичної дії певного змісту. За сформованістю орієнтовної основи дії [7] має здійснюватися виконавча частина дії як процедура формування спочатку первинних умінь, а потім їх удосконалення (свідомість виконання, самостійність, швидкість, ритмічність, стабільність, легкість виконання та ін.).

Метод самостійного виконання виробничих завдань залучає учнів до самостійного здійснення виконавчої частини дії і використовується для формування узагальнених розрахункових, графічних, вимірвальних, технічних знань, умінь та навичок, які, в свою чергу, складають основу різновидів фахової компетентності майбутнього кваліфікованого робітника. Важливим є зміст виробничих завдань, перелік яких заздалегідь розробляється май-

стром. При цьому обов'язково вказуються часові вимоги, вимоги техніки безпеки, якісні показники виконання завдання тощо.

Відмітимо, що, виконуючи виробниче завдання, учень порівнює показники своєї діяльності (витрачений час, точність виконання операцій, якість роботи та ін.) з результатами роботи кваліфікованих фахівців, що позитивно впливає на формування самоаналізу, самоконтролю. При цьому вдосконалюються навички учня в підготовці робочого місця, удосконалюються уміння підбору необхідного інструменту, вибору раціональних прийомів виконання операцій, виробничих процесів.

Метод роботи на штатному робочому місці за результативністю формування професійних умінь і навичок майбутнього кваліфікованого робітника мало відрізняється від методу самостійного виконання виробничих завдань. Натомість, виконуючи планові завдання в трудовому колективі, практикант продуктивно оволодіває навичками «роботи в команді», економічними, організаторськими уміннями, поглиблює знання основи виробництва. Цей метод, зазвичай, застосовується під час виробничої практики.

Для виконання цілей професійно-практичного навчання вкрай важливо методично грамотно перевірити результати, проаналізувати діяльність учнів під час практичних занять, практик, диференційовано оцінити сформованість практичних умінь і навичок кожного практиканта. Важливо об'єктивно оцінити якість оформлення звітної документації – письмовий звіт, щоденник, виконання індивідуального завдання.

Цікавий досвід використання індивідуальних завдань під час проходження практики в умовах сільськогосподарських підприємств. Структурно таке індивідуальне завдання включає: 1) опис роботи сільськогосподарського агрегату для виконання вказаної керівником практики певного виду робіт (оранка, внесення добрив, культивування, боронування, садіння, сівба, хімічний захист посівів та ін.); 2) опис технологічного процесу вирощування озимої пшениці (ріпаку, гречки, кукурудзи на зерно, цукрового буряку, тритикале, жита та ін.); 3) опис, характеристика певної сільськогосподарської машини (вузла, агрегату), що застосовується для вирощування визначеної культури-

ри з аналізом можливих несправностей та методів, прийомів їх усунення; 4) зібрані матеріали для дипломного проекту; 5) характеристика ґрунтово-кліматичних умов господарства, показники врожайності певної культури, витрати на виробництво тощо.

При проведенні практики на виробництві, крім щойно наведених розділів, до індивідуальних завдань практикантам пропонуємо включати: ведення детальної статистики відмов і поломок деталей, вузлів, механізмів певної машини з описом технологій ремонту устаткування та обґрунтуванням заходів удосконалення роботи обладнання, технологій. За умови, що практикант безпосередньо виконував технологічні операції, це завдання розглядається як елемент дослідницької роботи і водночас включає дані для виконання дипломного проекту.

Схарактеризуємо форми практичної підготовки. Практика є необхідною складовою підготовки фахівця, вона спрямована на оволодіння учнями сучасними засобами організації виробництва, опанування майбутніми фахівцями практичними вміннями і навичками, сучасними методами і формами організації професійної діяльності за певною спеціальністю. Щоб висвітлити особливості підготовки та проведення навчальних, виробничих та переддипломної практик майбутніх кваліфікованих робітників, враховуючи сучасні вимоги до професійної підготовки, результати досліджень учених в галузі освіти, сформулюємо основні вимоги до їх організації:

- поєднання фундаментальної методологічної підготовки з практичними вміннями виконання професійно-виробничих завдань;
- синтез міжпредметних знань та умінь і навичок виконання майбутньої діяльності щодо управління технологічними процесами, інформаційно-правового забезпечення виробництва;
- урахування умінь, набутих у попередніх навчально-професійних формах, зокрема, при імітаційному моделюванні;
- залучення практикантів до реальних процесів виробництва;
- цілеспрямований розвиток творчого потенціалу через залучення практикантів до інноваційної діяльності;
- формування здатності практикантів чітко передавати технічну

чи іншу інформацію, формулювати та передавати ідеї, думки, позиції щодо технічних об'єктів, явищ чи процесів в усній, письмовій, графічній формі, зокрема, з використанням комп'ютерної техніки.

Практичну підготовку учні найчастіше визначають як невід'ємний компонент професійної підготовки майбутнього фахівця, як цілеспрямований процес оволодіння сучасними методами, засобами майбутньої професійної діяльності, набуття ними необхідних практичних умінь і навичок [8]. Практична підготовка здійснюється в системі методів і форм практичного навчання. Саме практичне навчання конкретизує теоретичну підготовку учнів, створює умови для цілеспрямованого формування професійних умінь і навичок, фізичного і розумового розвитку особистості, органічного поєднання навчання і виробничої праці.

Методичне керівництво виробничою практикою здійснює керівник практики. Звичайно, найголовнішим є виконання учнями правил техніки безпеки і норм з охорони праці: методика інструктажів, їх зміст, вимоги до термінів проведення досить детально виписано в нормативних документах, положеннях про практику, а тому не будемо повторювати ці положення. Натомість зазначимо, за будь-яких умов вимога – практиканти мають засвоїти та неухильно дотримуватися вимог правил і норм з охорони праці, пожежної безпеки та виробничої санітарії – має бути в центрі уваги педагогічних працівників та відповідальних на підприємстві, що задіяні до організації та проведення практики. Для цього практиканти заздалегідь до виконання нового завдання мають засвоїти правила безпечного його виконання, пройти інструктаж відповідальної особи та засвідчити це своїм підписом. У свою чергу, майстри, інструктори мають звертати увагу на правильність управління учнями агрегатами на ділянках з підвищеним рівнем небезпеки, необхідність технічного обслуговування агрегатів лише під час зупинок, при непрацюючих двигунах, або на спеціально обладнаних майданчиках.

Кожна ланка учнів виконує роботу на певному агрегаті. Особливістю такого практичного навчання є те, що кожним видом робіт керує досвідчений майстер (інструктор), під керівництвом якого ланки мають досконально оволодіти уміннями виконувати операцію чи

дію. Такий вид практичного навчання проводиться після того, як вже засвоєно теоретичні знання зі споріднених навчальних предметів.

Особливість організації сучасної виробничої практики полягає у тому, що практиканти розосереджені в різних підприємствах, часто географічно віддалених. Звичайно, цей факт певним чином ускладнює виконання програми практики. Крім того, брак коштів на відрядження керівників практики від закладу освіти не дозволяє організувати дієве навчально-методичне керівництво практикантами, надати їм вчасну консультацію, здійснити належний контроль. Вихід з цього становища ми вбачаємо в організації он-лайн консультування: керівник практики від закладу П(ПТ)О може мати постійний дистанційний зв'язок з практикантами, а учні – можливість отримати належну методичну допомогу на відстані.

Виробнича переддипломна практика завершує теоретичне навчання і має на меті узагальнити і закріпити теоретичні знання і практичні навички, які отримали учні в процесі навчання, вивчення нової технології, нового обладнання, сучасних методів організації праці і економіки виробництва. Практика проводиться, як правило, на підприємствах України, які мають укладені угоди із закладами П(ПТ)О, а також на підприємствах в місцях майбутньої роботи молодих фахівців. У період переддипломної практики учні можуть бути зараховані на штатні посади, якщо робота на них задовольняє вимоги програми практики. Учбово-методичне керівництво виробничою переддипломною практикою здійснюється педагогічними працівниками навчального закладу, а організацію робіт і виконання програми забезпечує керівник практики від підприємства, де проводиться практика. Керівник практики складає календарний графік проходження практики, консультує з усіх питань роботи підприємства, подає допомогу у зборі матеріалів для звіту, контролює виконання учнями правил техніки безпеки, відвідування і дотримання правил внутрішнього розпорядку. Перед виїздом на переддипломну практику учні проходять інструктаж про порядок проходження практики. У період переддипломної практики кожен практикант повинен вести щоденник, де відображається уся виконана робота із зауваженнями і пропозиціями щодо покращення роботи дільниці. Керівник

практики систематично контролює записи у щоденнику та збір матеріалу для звіту. За результатами практики оформляє звіт про практику, в якому відображає основні аспекти діяльності підприємства, вносить свої пропозиції щодо удосконалення технологічного процесу.

Отже, переддипломна практика залучає учнів до навчально-професійної діяльності як особливої форми оволодіння майбутніми кваліфікованими робітниками професійним досвідом, розвитку якостей особистості фахівця. При цьому важливим є відбір таких методів і форм практичного навчання, таку їх послідовність і структуру, щоб за логікою змісту цієї діяльності забезпечити сформованість ґрунтовних професійних умінь і навичок, а саме: володіння технологіями слюсарних, ковальських, зварювальних робіт; уміння виконувати токарну, фрезерувальну, хонінгувальну механічну обробку деталей; уміння користуватися обладнанням контролю якості продукції виробництва; здатність комплектувати, готувати, налагоджувати сільськогосподарські агрегати до роботи; уміти управляти тракторами, автомобілями, спеціальною мобільною технікою; володіти уміньми виконання технічного обслуговування техніки, оформлення інженерно-технічної документації тощо. На основі розгляду структури одиничного діяльнісного акту – професійної дії – на рис. 1 побудовано узагальнену методичну схему формування умінь у професійно-практичній підготовці. Нагадаємо, що в теорії планомірного (поетапного) формування дій [7; 9] виділяються три процесуальні частини: орієнтовна, виконавча і контрольна.

Орієнтовна основа дії (ООД) – процес і результат попереднього знайомства людини з дією, що має бути сформована, з характеристиками і умовами її успішного і правильного виконання. Результатом оволодіння повною ООД є точні і достатні відомості про всі компоненти майбутньої дії. Для формування ООД маємо дати відповідь на два запитання: у якій формі слід подати учню змістову частину ООД і який характер і яка послідовність операцій щодо перетворення об'єкта дії? Відповідаючи на перше запитання, слід визначитися, що передбачимо у завданні – реальний об'єкт, рисунок, схема, креслення, опис ознак об'єкта, назва об'єкта та ін. У свою чергу, від форми представлення об'єкта дії залежать і відомості про характер і послідов-

ність операцій, які можуть бути такого виду: реальне перетворення; реальне перетворення зі словесним поясненням; письмова інструкція; названі операції; інструкція відсутня.

Виконавча частина – це реальне здійснення дії, розумової чи професійної. Форми дії в теорії П. Гальперіна [7] виокремлюють залежно від форми представлення та перетворення об'єкта: матеріальна, матеріалізована (перцептивна), вербальна (зовнішньо мовна, внутрішньо мовна), розумова. У свою чергу, розглядають такі види форми представлення об'єкта дії: натуральний об'єкт, макети або моделі, малюнки, схеми та креслення, опис, назва [10]. Форма перетворення пов'язана із формою представлення об'єкта дії і найчастіше буває: матеріальною, перцептивною, мовною та розумовою. Не вдаючись до детального висвітлення особливостей застосування цих форм перетворень при формуванні певних умінь учнів, зазначимо, що кожна процесуальна частина дії формується певними методами (які, звісно, знаходять своє відображення в формах навчання). Наприклад, щоб сформуванню в учнів орієнтовну основу дії, необхідно застосувати такі методи, як пояснення, бесіда, інструктування, самостійне спостереження, практичний показ тощо. Залучення майбутніх кваліфікованих робітників до вказаних способів навчання відбувається на лабораторно-практичних заняттях, під час навчальних практик та ін.

Після того, як уявлення, зовнішні схеми про те, як виконувати практичну дію, буде сформовано, учні мають оволодіти виконавчою частиною дії, оскільки, без виконання дії не можна навчитися. Для цього, як це показано на методичній схемі, застосовуємо такі методи, як вправи, самостійне виконання виробничих завдань, робота на штатному робочому місці та ін. Оволодіння виконавчою частиною дії відбувається при практичному навчанні учнів робітничим професіям, під час виробничих практик – технологічної, експлуатаційної, переддипломної та ін.

Окрім психолого-педагогічних обставин, що впливають на ефективність практичної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, варто враховувати комплекс виробничих умов, зокрема, відповідність матеріальної бази сучасним вимогам. Навчально-практичні

полігони, майстерні, лабораторії навчального закладу мають бути обладнані сучасним обладнанням, машинами, устаткуванням, яке є в наявності вітчизняних прогресивних підприємств. Бази практики повинні мати інженерно-технічні підрозділи, забезпечувати можливість стажування учнями, працювати на штатних робочих місцях. Важливим є й кваліфіковане керівництво практикантами фахівцями підприємства, надання їм консультативної допомоги щодо особливостей інноваційних технологій, які застосовуються в даній галузі.

#### *5.2. Зарубіжний досвід організації професійно-практичної підготовки та перспективні напрямки впровадження в Україні.*

Система професійної освіти передбачає опанування людиною необхідної суспільству професії на певному рівні, що зумовлюється вимогами системи виробництва. Реформування професійної освіти України викликано необхідністю змінити організаційну структуру взаємодії виробництва та професійної школи, розробити нові підходи до організації навчання. Втрата базових підприємств, труднощі щодо зміцнення матеріальної бази, різке зростання витрат на підготовку фахівця, перепрофілювання та спеціалізація навчальних закладів професійної (професійно-технічної) освіти, організація перепідготовки дорослого населення, вивільненого з підприємств внаслідок дії ринку – все це нові чинники, які впливають на умови підготовки кваліфікованих робітничих кадрів. У сучасних системах професійної освіти розрізняють три типи взаємодії теоретичної і практичної підготовки: паралельний (теоретична підготовка відбувається у навчальних закладах одночасно з виробничим навчанням на підприємстві), послідовний (професійно спрямоване теоретичне навчання відбувається у закладах освіти, після нього – спеціалізація на підприємстві), концентричний (вузькоспеціалізоване теоретичне і виробниче навчання проводиться на підприємстві). Хоча у системі професійної підготовки певної країни можна знайти всі наведені ознаки, але переважає той чи інший тип професійної підготовки. Характерними прикладами є організація теоретичної і практичної професійної підготовки у Франції, Японії, Німеччині.

Система професійної освіти Франції є централізованою і визначається загальнодержавними законами, положеннями і пра-



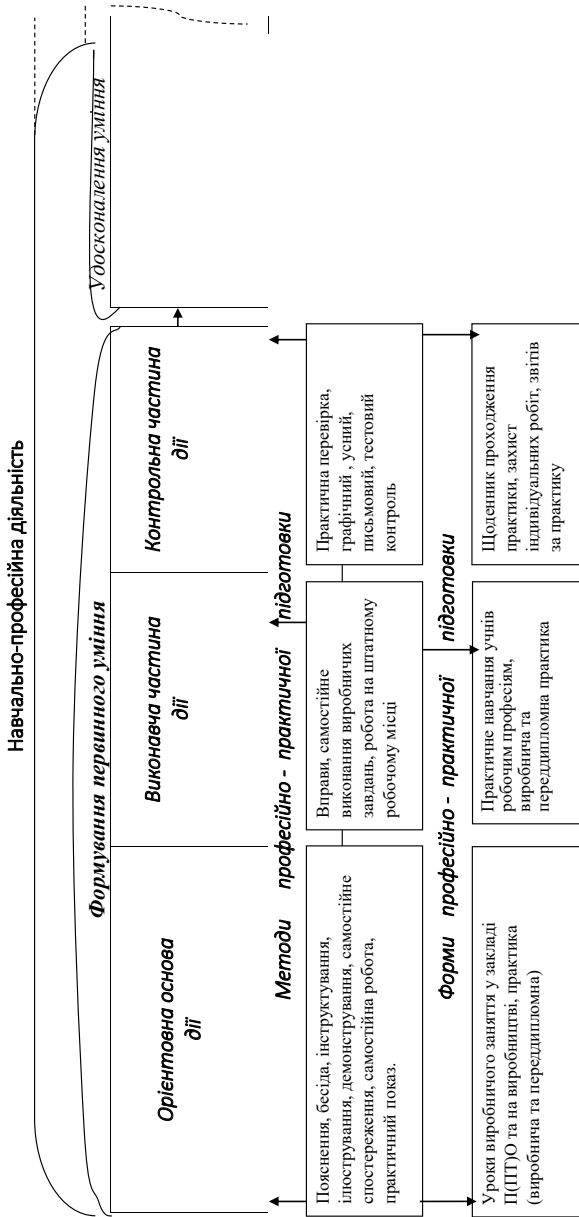


Рис. 1. Узагальнена схема формування умінь у професійно-практичній підготовці

вилами. Підготовка кваліфікованих робітників здійснюється як у стаціонарних закладах освіти, так і на промислових підприємствах. Професійна освіта у коледжах та ліцеях включає, у більшості випадків, лише теоретичну підготовку. Поглиблений курс технологічного навчання забезпечує учням підготовку з групи професій. Більшість програм розраховано на чотири роки. Але випускники професійних ліцеїв не можуть так само вільно вступати до університетів, як вихованці загальних ліцеїв, де навчання продовжується три роки. Випускники професійних ліцеїв і центрів підготовки підмайстрів можуть продовжити освіту в технікумі або технологічному інституті (які відносяться до категорії закладів додаткової профосвіти), і лише після проходження даного ступеня їм дозволено вступити до технічного університету. Всі професійні ліцеї у Франції мають свою спеціалізацію. В кінці учні проходять стажування на підприємствах, складають підсумковий іспит і одержують диплом. Це сприяє швидкому включенню випускника у професійну діяльність і привчає його до цехової солідарності. Передбачається, що достатня теоретична база сприятиме швидкому освоєнню професії та перекваліфікації після короткотривалої спеціалізації на виробництві. Навчання на підприємстві базується на системі учнівства. Курс виробничого навчання закінчується присвоєнням певної, достатньо вузької спеціальності.

Концентричний тип взаємодії теоретичного і виробничого навчання є характерним для Японії. Особливості професійної підготовки в цій країні є високий загальноосвітній рівень та пристосування до потреб економіки. Науково-технічна освіта є передумовою професійної кваліфікації робітника, хоча практикується профілювання теоретичного навчання. Японська промисловість не вимагає від системи освіти професійної підготовки за окремими спеціалізованими професіями. Вона здійснюється в центрах професійної підготовки при різних компаніях. Великі промислові фірми відкривають власні заклади з теоретичною підготовкою та виробничим навчанням на підприємстві за визначеною спеціальністю. Рівень робочої кваліфікації присвоюється лише після професійно-кваліфікаційних випробувань.

вань. Їх основою є обмін передовим досвідом, раціоналізаторська діяльність, технологічна та виробнича дисципліна. Старші середні школи Японії підрозділяються на загальноосвітні і професійні технічні школи.

Крім визначених законом офіційних учбових закладів, передбачені інші школи, зокрема спеціалізовані. У спеціалізованих школах є можливість одержати професійну кваліфікацію і набути професійні навички практичної роботи. Звична форма підготовки і навчання на підприємствах в Японії включає навчання під час роботи, на робочому місці; навчання поза роботою на фірмі і поза нею; самоосвіта. Підприємства організують відділи, що спеціалізуються на навчанні і підготовці працівників, центри змістовної професійної підготовки, складають програми систематичного навчання, надають можливості для стажування, взаємо підготовки тощо. Спочатку майбутніх робітників привчають до атмосфери фірми. Працівник, який не розвинув у собі почуття колективізму, вважається в Японії неефективним. Тому в період адаптації, перш за все, звертається увага на підбір робочих груп. Методика адаптації розроблена японською асоціацією професійно-технічного навчання. У своєму практичному втіленні вона є початковою фазою культивування «корпоративного духу» фірми. Тільки після закінчення адаптаційного курсу, що триває звично 10–12 днів, учнів починають знайомити з технічною стороною їх майбутньої діяльності, тобто з робочим місцем, його оснащенням, системою виробничих операцій. Ознайомлювальний етап технічної орієнтації новачків також триває в середньому 10–42 дні, проте вона може варіювати за часом залежно від складності освоюваних операцій. Тих, хто освоює професію ремонтника, кранівника, оператора систем і т. д., посилають на одно- чи дворічні курси або в спеціальні учбові центри. Технічна орієнтація звичайно починається з вивчення відповідних інструкцій. Як правило, такі інструкції представляють докладний опис агрегату (механізмів, блоків тощо), систем управління і особливостей функціонування. Учень повинен навчитися самостійно готувати агрегат до роботи, усувати перешкоди, змінювати окремі блоки і деталі. Таке навчан-

ня здійснюється інструкторами, що мають інженерно-технічну підготовку. Відпрацювання практичних навичок здійснюється спочатку на макетах, які є точною копією діючих агрегатів. Широко використовуються технічні засоби навчання (статична проєкція, фільми, звукозапис).

Методика засвоєння навичок базується на японському стилі набуття досвіду: а) спочатку до автоматизму відпрацьовуються окремі дії, на які розбивається вся виробнича операція; б) потім засвоєні дії зливаються в єдиний процес управління агрегатом; у) нарешті здійснюється доведення їх до автоматизму; г) після цього учні переходять на реальні механізми і під керівництвом наставників починають виконувати полегшені завдання; д) як тільки учні досягнуть намічених рівнів уміння виконувати індивідуальні операції, їх об'єднують для комплексного навчання. Комплексне навчання є якісно новою фазою навчання і переслідує дві мети: 1) опанування групових операцій робочого комплексу верстатів і агрегатів; 2) створення робочих груп, забезпечення сумісності в малих групах і тренування сумісності. Колективний етап тренування вважається найважливішим, оскільки злагоджені дії робочих груп є головною умовою забезпечення високого рівня професійної навченості персоналу. Успіх самостійної роботи працівників залежить від вдосконалення його технічних знань і навичок. Концепція «освіти протягом всього життя» стимулює їх до оволодіння новими висотами майстерності. На японських підприємствах цим цілям слугують курси лекцій, конференції, різного роду зустрічі з обміну досвідом.

Ці методи спрямовані на різнобічний розвиток творчих здібностей працівника, вони виховують у нього спрямованість у майбутнє, самостійність, бажання ставити і вирішувати нові завдання. Таким прикладом є метод аналізу конкретних технічних ситуацій и «мозкового штурму». Подібного роду методи розраховані на інтенсивну самостійну роботу. Досвід японських компаній у підготовці фахівців базується на концепції, що знання у формі слів є тільки видимою частиною айсбергу. Ця категорія складається із суб'єктивного розуміння, інтуїції, передчуття. Їх коріння – у діяльності, досвіді, та кож у ідеалах, цінностях та емоціях. Для передачі цих знань необхідно

ділитися емоціями, почуттями, ментальністю. Практикуються такі основні види пізнавальної діяльності: спільне творче вирішення проблеми (для забезпечення успішного виготовлення продукції); упродовження та інтеграція нових засобів та методик (для підвищення внутрішньої продуктивності); формальне та неформальне експериментування; формування спроможності на майбутнє (зовнішньо зорієнтована діяльність). Тому розмежовуються три види вмінь і знань: загальнодоступні або наукові (знання основ металургії); галузеві (знання виробництва сталі); фірмові (знання і досвід працівників). Останні є неписаними, їх треба сформувати і це робиться на самому виробництві. Проте професійне навчання не завжди може здійснюватися без відриву від виробництва. Тому тих, хто пропрацював на фірмі декілька років і довів свою лояльність, посилають на спеціальні курси або навіть в технічні коледжі. Кожна велика фірма має мережу технічних шкіл і вищих училищ, прирівнюваних до коледжів. Система «довічного найму» працівників забезпечує фірмам повернення працівників, скерованих на навчання. Пропрацювавши потім ще 5-6 років на конкретному робочому місці і будучи вже досвідченим фахівцем, працівник може претендувати на підвищення. Екзаменаційна комісія перевіряє його технічні здібності, і лише після успішного проходження тестів працівник потрапляє у відповідні списки. Останніми роками у Японії інтенсивно розвивається приватна індустрія освіти, яка надає можливість проходження різних курсів з широким набором програм професійної підготовки.

У Німеччині практикується дуальна система професійної освіти, яка виникла на основі ремісничого навчання, але з успіхом застосовується у сучасній підготовці робітників. Дуальна система є прикладом синтезу теоретичної і практичної підготовки: теоретичне навчання здійснюється в закладі освіти, а практичне професійне навчання відбувається на підприємстві в умовах виробничого процесу. У межах дуальної системи підприємство може займатися підготовкою фахівців лише за умови достатнього технічного рівня виробництва і обладнання. Окрім того, мають виконуватися наступні вимоги: навчання відбувається за однією з офіційно визнаних професій, які вимагають спеціальної підготовки; на підприємстві розробляється робочий

навчальний план, який відповідає положенню про професійне навчання з конкретної професії; навчальний персонал підприємства повинен мати певний рівень виробничої і педагогічної кваліфікації (право на звання майстра отримується після здачі відповідного екзамену). Підприємство може займатися підготовкою фахівців лише за умови достатнього технічного рівня виробництва і обладнання. Окрім того, мають виконуватися наступні вимоги: навчання відбувається за однією з офіційно визнаних професій, які вимагають спеціальної підготовки; на підприємстві розробляється робочий навчальний план, який відповідає положенню про професійне навчання з конкретної професії; навчальний персонал підприємства повинен мати певний рівень виробничої і педагогічної кваліфікації (право на звання майстра отримується після здачі відповідного екзамену).

У дуальній системі навчання має місце паралельне навчання на підприємстві та у закладі освіти. Планування виробничого навчання чи практики тісно пов'язане з виробничим процесом. Під час виробничого навчання на підприємстві створюються сприятливі умови для розвитку професійної самостійності майбутніх спеціалістів. Учні вивчають принципи роботи сучасного обладнання та адаптуються до умов праці на конкретних робочих місцях. Вони навчаються самостійно виконувати необхідні операції, планувати їх послідовність, перевіряти отримані результати та вносити корективи, якщо виникає така необхідність.

Одночасно учень навчається у професійній школі, для відвідування якої вивільняються певні дні. Протягом трьох-чотирьох днів відбувається навчання на підприємстві, а один-два дні – відвідування державної професійної школи. Навчання у професійній школі починається після закінчення учнями основної школи (9 класів) або після класу підготовки до професійного навчання (10 класів). Учні, які пройшли таку підготовку, можуть навчатися за скороченою програмою. У деяких професійних школах Баварії, наприклад торгових, навчання починається після VI класу загальноосвітньої школи. Термін навчання залежить від обраної професії і корегується для учнів, які можуть швидше засвоїти навчальний матеріал. Після закінчення повного курсу професійного навчання молодь здобуває ряд соціальних прав,

зокрема, право на безкоштовне (за рахунок держави) відвідування курсів підвищення кваліфікації, право на повний тариф оплати праці, на пенсію у випадках втрати здатності працювати за професією.

Керівниками виробничого навчання є працівники підприємства (майстри), які мають педагогічну освіту. Майстри виробничого навчання на підприємстві постійно ознайомлюються з новими технологічними вимогами і можуть включати їх у зміст навчального процесу.

Неоднорідність умов навчання на різних підприємствах є одним з недоліків дуальної системи. У деяких випадках учень не може освоїти певні трудові прийоми на робочому місці, оскільки допущені ним помилки можуть викликати непередбачені наслідки. Спеціалізація підприємств, автоматизація і технологізація процесу виробництва стали причиною вузької спеціалізації у навчанні. Для вирішення цієї проблеми створюються навчально-виробничі майстерні на підприємстві та додаткові навчальні центри спільні для кількох підприємств, які надають можливість учням відпрацьовувати складні трудові прийоми.

Положення про організацію професійної підготовки у Німеччині розробляються і затверджуються на адміністративному рівні вищому, ніж передбачено для аналогічних документів в Україні. Це усуває неузгодженості у вимогах до підготовки фахівців однієї професії. Представники підприємств беруть безпосередню участь у розробці та впровадженні спецкурсів, планів виробничої практики тощо. Вирішується ряд методичних проблем: розробляються інтегровані навчальні плани, які дають можливість реалізувати вимоги до освітнього рівня робітника, молодшого спеціаліста, бакалавра тощо. Співпраця у навчально-виробничих комплексах закладів освіти різних рівнів акредитації створює необхідні умови відбору кращих учнів, з метою продовження навчання. Спілкування фахівців-виробничників з учнями допомагає визначити їх творчий потенціал, розвинути нахили та індивідуальні здібності, здійснити відбір тих, хто здатний на наступному етапі навчання ефективно оволодіти вищим рівнем підготовки. Таким чином формується контингент спеціалістів, для яких у майбутньому плануються робочі місця на даному підприємстві. Структура підприємства передбачає

робочі місця для працівників різних кваліфікаційних рівнів. Це дозволяє врахувати особливості виробництва і реалізувати послідовність виконання виробничих завдань робітника, майстра, технолога тощо. Такі знання і уміння дають можливість випускникам професійних навчальних закладів отримати вищу кваліфікацію і сприяють їх професійному зростанню.

У системі професійної освіти робітничих кадрів у Польщі присутні як паралельний, так і послідовний тип поєднання теоретичної і практичної підготовки. Найбільш перспективним типом закладу освіти в Польщі є професійний ліцей, який готує кваліфікованих фахівців з середньою освітою. Його основною метою є підготовка робітників до професійної діяльності, яка вимагає більш глибокої і повної теоретичної підготовки, зокрема, загальноосвітньої.

Основою системи професійної освіти є модель фахівця, необхідного для даного суспільства. Вимоги до фахівця, значною мірою, залежать від суспільно-економічних змін. Зокрема, однією з основних сучасних характеристик робітника є його конкурентоспроможність на ринку праці, яка забезпечується рівнем освіти, володінням сучасною технікою, обізнаністю з новими технологіями, підготовкою до організаційної та управлінської діяльності, психофізіологічними якостями. Отже, однією з вимог до фахівця є соціальна відповідність, що зумовлює орієнтацію професійно-технічної освіти на тип фахівця необхідного даному суспільству. Суспільне виробництво охоплює всі існуючі галузі сукупної суспільної праці та сфери діяльності: матеріальне виробництво, сферу послуг, а також діяльність інститутів, що забезпечують виховання, загальну та професійну освіту, підготовку людини до самостійної праці і життя. Між усіма галузями суспільного виробництва існує тісний взаємозв'язок і взаємодія. У його межах відбувається взаємодетермінація професійної освіти та виробництва. Основою суспільного розвитку є виробництво, оскільки воно задовольняє найрізноманітніші людські потреби. Рівень розвитку виробництва не може бути вищим за ті фундаментальні надбання, що визначають рі-



вень професійної освіти. Професійна освіта, своєю чергою, базуючись на досягненнях такого виробництва, сама стає освітньо-педагогічним інструментом формування фахівця. Об'єднання зусиль рушійних сил виробництва та професійної освіти – необхідна умова розвитку суспільного виробництва. Орієнтація професійної освіти на суспільно корисний тип працівника повинна виходити з того, що постіндустріальне суспільство змінюється інформаційним, в якому кожен учасник модернізованого виробництва не може обійтися без теоретичного знання та творчого мислення.

Нові суспільні умови сучасної діяльності вимагають зміщення акцентів в галузі професійної освіти. Конкуренція на ринку праці зумовлює підвищення вимог до професійної підготовки робітників. Виникнення нових галузей виробництва, впровадження прогресивних технологічних процесів зумовили модифікацію існуючих та появу нових професій. Все більш поширеним стає суміщення професій. Зростає значущість розвитку здатності до самостійного прийняття виробничих рішень та формування якостей, потрібних для розумної й особистої участі в трудовому процесі, у житті суспільства, а також уміння критично оцінювати результати своєї діяльності, правильно вносити необхідні корективи, при потребі перенавчатися, оволодівати іншою професією. Спеціальні знання, висока професійна підготовка і професійна мобільність перетворюються на обов'язкову умову успішної професійної діяльності усе більш широкого кола кваліфікованих робітників. Професійна мобільність характеризує здатність швидко змінювати вид праці, переключатися на іншу діяльність у зв'язку зі змінами техніки і технології виробництва. Вона виявляється у володінні системою узагальнених прийомів професійної праці та застосуванні їх для освоєння нових виробництв, передбачає розвиток узагальнених професійних знань, готовність до відбору і реалізації оптимальних способів виконання виробничих завдань. Реалізація цільової підготовки спеціалістів передбачає узгоджену роботу закладів освіти та підприємств.

На основі проведеного аналізу можна зробити висновок щодо основних типів взаємодії теоретичного і виробничого навчання: паралельний (теоретична підготовка відбувається у навчальних закладах одночасно з виробничим навчанням на підприємстві), послідовний (професійно спрямоване теоретичне навчання відбувається у навчальних закладах, після нього – спеціалізація на підприємстві), концентричний (вузькоспеціалізоване теоретичне і виробниче навчання проводиться на підприємстві). Якщо елементи паралельної і послідовної взаємодії використовуються в системі вітчизняної професійної освіти, то останній тип взаємодії – теоретична і виробнича підготовка фахівців підприємствами для власних потреб – лише починає зароджуватися в умовах ринкової економіки. Перспективними напрямками використання зарубіжного досвіду професійної підготовки в Україні є: планування та організація виробничого навчання на підприємстві; спільна участь працівників підприємства і навчального закладу у проведенні навчального процесу та розробці навчально-методичної документації; модернізація змісту професій; співпраця підприємств та навчальних закладів різних рівнів акредитації з метою організації спільної виробничої практики учнів та учнів, спрямуванні їх на подальше навчання; педагогічна підготовка працівників підприємства, які приймають участь у навчанні молоді. Спираючись на фундамент вітчизняного і зарубіжного досвіду, враховуючи результати педагогічних, економічних і психологічних досліджень, а також прогностичні дані, можна знайти спільний шлях трансформації систем професійно-технічної освіти, впровадження нових технологій навчання, розробки принципово нових навчально-виробничих систем.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения / З. А. Решетова. – М., 1985.
2. Наказ МОН України від 30. 05. 2006, № 419 «Про затвердження Положення про організацію навчально-виробничого процесу у професійнотехнічних навчальних закладах»
3. Дуганець В. І. Теорія і практика виробничого навчання майбутніх фахівців аграрно-інженерного напрямку: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. / Подільський державний аграрно-технічний університет. Кам'янець-Подільський. 2016. 603 с.
4. Сілаєва І.Є. Методи професійно-практичної підготовки. / Методичні рекомендації. – Донецьк: ДІПО ІПП. – 2006. – 52с.
5. Основи дидактики професійно-практичної підготовки: навчальнометодичний посібник / Якимович Т. Д. – Львів, 2013.
6. Лузан П. Г., Каленський А. А. Методи і форми організації навчання фахівців аграрної галузі: навч. посібник. Київ: Логос, 2014. 280 с.
7. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. Психологическая наука в СССР. 1959. № 2. С. 43–56.
8. Максименко С. Д. Загальна психологія: навч. посібн. Вид. 3-є, переробл. та доповн.. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 272 с.
9. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). М.: Изд-во МГУ, 1984. 345 с.
10. Ільїн В. В., Лузан П. Г., Рудик Я. М. Методика тестового контролю успішності навчання студентів: монографія. Київ: НАККіМ, 2010. 224 с

*Виробничо-практичне видання*

**Кручек** Вікторія Аркадіївна  
**Кошук** Олександр Богданович  
**Кравець** Світлана Григорівна

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ  
ТЕОРЕТИЧНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ  
РОБІТНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ  
(ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

*Методичні рекомендації*

[Електронне видання]

Редактор-коректор **Н. Данилюк**  
Обкладинка – **Т. Шеканова**. Верстання – **Д. Гусаркін**

Формат 60x84/16. Гарнітура Minion.  
Обл.-вид. арк. 6,8. Зам. 879.

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.*

