

Крім того, здобувачі освіти висловлюють потребу у коригуванні обсягу навчального навантаження. Загалом учасники позитивно оцінюють організацію поточного, рубіжного контролю та проміжної атестації, однак наголошують на важливості чітких критеріїв оцінювання та своєчасного надання конструктивного зворотного зв'язку. Зроблені висновки вказують на необхідність подальшого вдосконалення якості викладання, покращення матеріально-технічного забезпечення та адаптації змісту освітніх програм відповідно до потреб і побажань здобувачів освіти.

Висновки. Низький рівень викладання негативно позначається на сприйнятті здобувачів освіти освітнього процесу, що, у свою чергу, знижує загальний рівень їх задоволеності навчанням. Серед основних чинників, які спричиняють таку ситуацію, можна виділити недостатню професійну підготовку викладачів, застосування застарілих або малоефективних методів навчання, а також ігнорування індивідуальних особливостей і потреб здобувачів освіти. Такі недоліки здатні зумовити зниження мотивації до навчання, погіршення академічних результатів і формування емоційного вигорання або байдужості до освітнього процесу. Натомість якісне викладання відіграє ключову роль у формуванні позитивного ставлення до навчання, сприяє зростанню інтересу до спеціальних дисциплін і підтримує внутрішню мотивацію здобувачів освіти до пізнання та саморозвитку.

Зацікавленість викладача у результатах навчання, створення комфортного психологічного клімату в аудиторії та орієнтація на підтримку активної взаємодії сприяють підвищенню рівня задоволеності здобувачів освіти. У зв'язку з цим доцільно акцентувати увагу на безперервному вдосконаленні якості викладання, адаптації педагогічних підходів до потреб студентської аудиторії, а також розвитку механізмів конструктивного зворотного зв'язку між викладачами та здобувачами освіти. Лише за умов активної взаємодії та відповідності навчального процесу очікуванням усіх учасників можливо створити сприятливе середовище для ефективного та результативного навчання.

Література

1. Горбатюк Р. М., Волкова Н. В., Кабак В. В. (2023). Формування здатності до особистісно-професійного саморозвитку в майбутніх здобувачів освіти. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.33>.

ЛЮЛЬКОВА ЮЛІЯ

Інститут професійної освіти НАПН України (м. Київ)

ДОСВІД ШВЕЙЦАРІЇ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І ПІДГОТОВКИ: УРОКИ ДЛЯ УКРАЇНИ

Адаптація національної системи професійної освіти до стандартів Європейського Союзу (далі-ЄС), зокрема в рамках Копенгагенського процесу, вимагає не просто формальних змін, а глибинної трансформації підходів до забезпечення її якості. Європейський простір професійної освіти і підготовки (далі-ПОП) функціонує на засадах прозорості кваліфікацій, мобільності та відповідності освітніх результатів вимогам ринку праці, що закріплено в таких інструментах, як Європейська рамка кваліфікацій (EQF) та Європейська рамка забезпечення якості ПОП (EQAVET). Зокрема EQF є спільним для країн Європи інструмент, який допомагає зробити кваліфікації (дипломи, сертифікати, свідоцтва) більш прозорими та зрозумілими в різних країнах. Вона сприяє також мобільності працівників, які переїжджають в іншу країну для навчання чи роботи, щоб їхні кваліфікації були зрозумілими для роботодавців та закладів освіти. Щодо EQAVET, то це спільнота, створена країнами-членами ЄС, соціальними партнерами та Європейською Комісією для розроблення та вдосконалення системи забезпечення якості у сфері ПОП, допомоги країнам-учасникам покращувати якість своїх систем ПОП, використовуючи спільні інструменти, критерії та індикатори. Для України це означає необхідність переходу від застарілої моделі, орієнтованої на процес, до гнучкої, компетентнісної системи, де якість визначається здатністю випускника ефективно виконувати професійні завдання. З огляду на це, науковий інтерес становить досвід забезпечення якості ПОП у Швейцарії, що базується на взаємодії з роботодавцями, орієнтації на результати навчання та фінансування.

У швейцарській системі ПОП роботодавці виконують провідну, системотвірну роль. Ця модель, побудована на принципі соціального партнерства, делегує професійним асоціаціям (OdA) повноваження розробляти та оновлювати стандарти й кваліфікаційні вимоги. Саме вони визначають, яких компетентностей потребує ринок праці, та інкорпорують їх у навчальні плани, забезпечуючи максимальну релевантність ПОП. Як зазначають Renold et al. (2015), компанії не просто надають місця для практики, а інвестують значні ресурси в професійне навчання, розглядаючи це як стратегічний внесок у розвиток власного кадрового потенціалу та галузі загалом. Цей підхід забезпечує постійну модернізацію змісту

освіти відповідно до технологічних змін та вимог економіки. Натомість в Україні участь роботодавців у формуванні змісту та забезпеченні якості професійної освіти тривалий час мала переважно формальний та епізодичний характер.

Незважаючи на законодавчі ініціативи щодо впровадження дуальної форми навчання, реальна взаємодія з роботодавцями часто обмежується організацією виробничої практики, яка не завжди відповідає сучасним вимогам. Система професійної освіти значною мірою залишається централізованою та державно-орієнтованою, де ключову роль у розробленні стандартів відіграють державні інституції, а не галузеві об'єднання бізнесу. Як підкреслюють дослідники наприклад, (Радкевич, 2023), відсутність сталих інституційних механізмів співпраці та недостатня фінансова мотивація підприємств призводять до розриву між навичками, які отримують випускники, та реальними потребами ринку праці. Це, своєю чергою, знижує престиж професійної освіти та ускладнює працевлаштування молоді, у тому числі за здобутою професією. Ключовий урок для України полягає в необхідності інституційного переходу від формального залучення бізнесу до реального делегування йому повноважень у сфері розроблення професійних стандартів та освітніх програм.

Важливим складником швейцарської системи забезпечення якості ПОП є модель стандартизації, що базується на принципі орієнтації на результати навчання та компетентності, визначені безпосередньо ринком праці. В основі кожної професії лежить Положення про базову професійну підготовку для конкретної професії, з якої ведеться підготовка фахівців у системі дуальної освіти (Bildungsverordnung).

Це ключовий юридичний документ, що детально регламентує весь процес професійного навчання і включає: назву та код професії (наприклад, *спеціаліст з інформаційних технологій*); тривалість навчання (зазвичай від двох до чотирьох років); кваліфікаційні вимоги (опис професійних навичок, знань та компетентностей, якими має володіти випускник). Bildungsverordnung розробляється та оновлюється провідними професійними асоціаціями (OdA/OrTra) у тісній співпраці з державою та кантонами. Цей документ не стільки регламентує кількість годин на вивчення дисциплін, скільки чітко описує кваліфікаційний профіль випускника – набір професійних та соціальних компетентностей, якими він має володіти (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, 2021).

На противагу цьому, українська система забезпечення якості професійної освіти історично тяжіє до процесно-орієнтованого підходу, де в основі стандартизації лежить детальна регламентація освітнього процесу. Хоча останні реформи спрямовані на впровадження компетентнісного підходу, на практиці оцінювання часто залишається сфокусованим на контролі за виконанням навчальних планів та програм, а не на реальному рівні сформованості професійних навичок випускника (European Training Foundation, 2018). Така модель є менш гнучкою, адже процедура оновлення державних стандартів є тривалою і не завжди встигає за динамікою ринку праці, що призводить до розриву між кваліфікаціями, які пропонують заклади професійної освіти, та актуальними потребами бізнесу. Фундаментальна дихотомія між орієнтацією на «процес» в Україні та на «результат» у Швейцарії є ключовим уроком для модернізації української системи професійної освіти. Швейцарський досвід доводить, що делегування відповідальності за розроблення стандартів організованим представникам світу праці не ослаблює, а посилює систему якості, роблячи її релевантною та динамічною. Перехід від питання «чого ми навчали?» до питання «що випускник уміє робити?» є стратегічним завданням. Імплементація такого підходу вимагає не лише перегляду змісту стандартів, але й трансформації процедур оцінювання, зокрема через впровадження незалежних кваліфікаційних іспитів, що підтверджують відповідність компетентностей випускника вимогам професійного стандарту, як це успішно реалізовано у Швейцарії (Sauli та ін., 2021). Це сприятиме підвищенню довіри роботодавців до випускників та престижу професійної освіти в цілому.

Швейцарська система ПОП є яскравим прикладом ефективного державно-приватного партнерства, де витрати розподіляються між трьома основними акторами: державою (Конфедерація та кантони), бізнесом та домогосподарствами. Держава фінансує переважно теоретичне навчання в професійних школах, включаючи заробітну плату викладачів та утримання інфраструктури. Приватний сектор, у свою чергу, несе основні витрати на практичне навчання на виробництві, що включає заробітну плату студентам, витрати на робоче місце, навчальні матеріали та оплату праці наставників. Дослідження показують, що для компаній ці інвестиції є вигідними, оскільки продуктивна праця студентів часто компенсує витрати ще до завершення навчання (Muehleemann, 2016). Такий розподіл фінансової відповідальності створює потужну зацікавленість бізнесу в якості підготовки, оскільки компанії інвестують власні ресурси в майбутніх кваліфікованих працівників, забезпечуючи максимальну відповідність їхніх навичок потребам ринку праці.

Система фінансування професійної освіти в Україні історично базується на централізованій, переважно державній моделі. Основний фінансовий тягар лягає на державний та місцеві бюджети, які покривають видатки на заробітну плату персоналу, комунальні послуги, стипендії та частково оновлення матеріально-технічної бази. Участь роботодавців у фінансуванні є переважно епізодичною та несистематичною, часто обмежуючись наданням місць для безоплатної практики або спонсорською допомогою.

Така модель створює низку системних проблем: хронічне недофінансування призводить до застарівання обладнання та технологій, а відсутність сталих фінансових зобов'язань з боку бізнесу послаблює його мотивацію до активної участі у формуванні змісту освіти та контролі її якості (Rumyantseva & Logvyenko, 2017). Як наслідок, виникає значний розрив між навичками, які отримують випускники, та реальними вимогами сучасного ринку праці, що знижує ефективність державних інвестицій у цю освітню ланку. Ключовий урок, який Україна може винести зі швейцарського досвіду, полягає у необхідності фундаментального перегляду філософії фінансування професійної освіти: від парадигми державних витрат до моделі спільної інвестиції. Це потребує створення сприятливих правових та фінансових умов для систематичного залучення приватного капіталу. Конкретними кроками можуть стати запровадження податкових пільг для підприємств, які створюють навчальні робочі місця та виплачують заробітну плату учням, а також розвиток механізмів співфінансування навчально-практичних центрів. Як зазначають експерти Європейського фонду освіти, диверсифікація джерел фінансування та посилення ролі соціальних партнерів є критично важливими для підвищення якості, актуальності та ефективності системи ПОП у країнах, що проходять трансформацію (European Training Foundation, 2023). Такий підхід не лише зменшить навантаження на державний бюджет, але й, що важливіше, гарантуватиме прямий зв'язок освітнього процесу з потребами економіки.

Література

1. Renold, U., Bolli, M., & Rageth, L. (2015). *The Swiss vocational and professional education and training system: A model for the United States?* OECD. <https://surl.cc/sxkeyg>
2. Rumyantseva, N. L., & Logvyenko, O. I. (2017). Ukraine: Higher education reforms and dynamics of the institutional landscape. <https://surl.lu/swdjby>
3. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI). (2021). *Verordnung über die berufliche Grundbildung Informatiker/in EFZ*. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2021/495/de>
4. European Training Foundation. (2018). Financing vocational education and skills development: A policy area for ETF support. <https://surl.lt/ehajhs>
5. Sauli, F., Wenger, M., & Berger, J. L. (2021). What constitutes quality in the Swiss initial vocational education and training dual system: An apprentice perspective. *Apprenticeship in dual and non-dual systems: Between tradition and innovation*, 79-103.
6. Muehlemann, S. (2016). *The costs and benefits of work-based learning*. OECD Education Working Papers, No. 143. <https://surl.li/uufwjp>
7. Радкевич, В. (2023). Публічно-приватне партнерство у професійній освіті європейських країн: провідні тенденції розвитку. *Професійна педагогіка*, 2(27), 14-28. <https://surl.li/oukjuj>
8. European Training Foundation. (2023). Key policy developments in education, training and employment – Ukraine. <https://surl.li/qetnvr>

МАЛАЙКО АНДРІЙ

Хмельницький національний університет (м. Хмельницький)

РЕТРОСПЕКТИВА РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «КОМП'ЮТЕРНІ НАУКИ» У ВІТЧИЗНЯНІЙ ВИЩІЙ ОСВІТІ

Комп'ютерні науки сьогодні є найзатребуванішою сферою знань в суспільстві та обумовлюють розвиток різних галузей економіки. Однак, поняття «Комп'ютерні науки» з'явилося зовсім недавно і пов'язане зі створенням у середині ХХ ст. перших електронних обчислювальних машин та бурхливим розвитком на їх основі інформатики. Термін «Комп'ютерні науки» (Computer Science) виник в США та позначає міждисциплінарну галузь теоретичних і практичних знань про теорію, проектування, розробку та застосування комп'ютерних систем, алгоритмів та інформаційних технологій.

Вже у 1960–1970-х роках в багатьох навчальних закладах України, зокрема Київському політехнічному інституті, Київському університеті, створюються факультети і кафедри з основних напрямів інформатики. Фундаментальні дослідження в галузі комп'ютерної науки і техніки належать українському вченому академіку Глушкову В.М. та колективу науковців Інституту кібернетики НАН України [5]. Основою комп'ютерних наук є галузі знань: математика, електротехніка, фізика та інформаційні системи управління [8].

Ретроспективу розвитку спеціальності «Комп'ютерні науки» можна відслідкувати на базі аналізу переліків підготовки фахівців різних років. Початок підготовки фахівців з комп'ютерних наук в Україні розпочався у 1994 році, про що свідчить затверджений Кабінетом Міністрів України перелік напрямів підготовки фахівців з вищою освітою за професійним спрямуванням, спеціальностей різних кваліфікацій-