НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ЗА ІНТЕГРОВАНИМИ ПРОФЕСІЯМИ

ПОСІБНИК

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ЗА ІНТЕГРОВАНИМИ ПРОФЕСІЯМИ

ПОСІБНИК

КИЇВ – 2014

УДК 377.3.016(07)
ББК 74.56
П 24

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту професійно-технічної освіти НАПН України (протокол № 6 від 23 червня 2014 р.)

Рецензенти:
Романова Г. М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії методик професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України;
Січкар Г. Ю., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки ДВНЗ «Криворізький національний університет»;
Заболотна М. М., заступник директора навчально-методичного центру професійно-технічної освіти у Донецькій області.

П 24 **Педагогічні** основи формування змісту підготовки кваліфікованих робітників за інтегрованими професіями: посібник / С. Г. Кравець, Ю. І. Кравець, Н. П. Дерев'янко, О. Г. Оліферчук. – К.: ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. – 152 с.

У посібнику розглядаються проблеми формування змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників за інтегрованими професіями. Висвітлено загальнотеоретичні аспекти проблеми розвитку та становлення професійної освіти; проаналізовано зарубіжний досвід формування змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників, а також сучасний аналіз змісту підготовки кваліфікованих робітників за інтегрованими професіями. Визначені методичні основи формування змісту підготовки кваліфікованих робітників на засадах компетентнісного підходу, можливості моделювання змісту підготовки кваліфікованих робітників з конкретної професії на основі компетентнісного підходу, критерії оцінювання результатів навчання за модульно-компетентнісним підходом.

Посібник призначений для науковців, навчально-методичних служб, розробників Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій, педагогічних працівників професійно-технічних та вищих навчальних закладів, слухачів інститутів післядипломної освіти.

ISBN 978-966-8618-47-6

© Інститут ПТО НАПН України, 2014
© ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014

ЗМІСТ

ВСТУП 4

РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ЯК СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 6

1.1. Підготовка кваліфікованих робітників у системі професійно-технічної освіти 6

1.2. Загальнотеоретичні аспекти проблеми формування змісту професійної освіти і навчання 11

1.3. Зарубіжний досвід формування змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників 19

1.4. Аналіз змісту підготовки кваліфікованих робітників за інтегрованими професіями 41

РОЗДІЛ 2. ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ЗА ІНТЕГРОВАНИМИ ПРОФЕСІЯМИ 57

2.1. Методичні засади формування змісту підготовки кваліфікованих робітників на основі компетентнісного підходу 57

2.2. Модульний підхід до формування змісту підготовки кваліфікованих робітників за інтегрованими професіями 63

2.3. Моделювання змісту підготовки кваліфікованих робітників з конкретних професій на основі компетентнісного підходу 72

2.4. Критерії оцінювання результатів навчання за модульно-компетентнісним підходом 91

ВИСНОВКИ 110

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 113

ДОДАТКИ 122

ВСТУП

Соціально-економічний розвиток країни характеризується структурними і змістовими перетвореннями, викликаними впровадженням ринкових відносин, створенням інноваційно-активних підприємств, виникненням нових форм організації праці, що посилюють увагу до функціонування інфраструктур ринку праці, а відтак і до рівня результативної діяльності суб'єктів, які беруть активну участь у формуванні виробничого потенціалу держави.

Проблема підготовки кваліфікованих робітників, відповідність їхнього рівня кваліфікації вимогам виробництва, формування компетентностей фахівця, які затребувані на ринку праці, – актуальні питання сучасної професійно-технічної освіти України. Необхідність створення і запровадження нових, ефективних підходів і методів регулювання професійного навчання визначається зростаючою значущістю трудового ресурсу у вирішенні соціально-економічних потреб суспільства, до яких належать: прискорення темпів оновлення виробництва; швидке «старіння» отриманих кваліфікацій, що вимагає їх постійного оновлення; посилення міграційних процесів, внаслідок чого у розвинених країнах збільшується кількість населення з низьким рівнем кваліфікації; поетапний перехід суспільства від індустріальної фази розвитку економіки до економіки, заснованої на знаннях та досягненнях інформаційної цивілізації; економічна, культурна й політична глобалізація і пов'язана з цим інтернаціоналізація освіти, що роблять вітчизняну систему професійної освіти і навчання відкритою для міжнародного співробітництва, а це веде до зближення якісного рівня освітніх систем різних країн.

У контексті заявленого важливого значення набуває потреба реалізації компетентнісної парадигми професійно-технічної освіти, спрямованої на підготовку майбутніх фахівців, здатних самостійно, свідомо й творчо визначати траєкторію власної діяльності та забезпечувати особисту конкурентоспроможність на вітчизняному й міжнародному ринках праці.

Концептуальні ідеї, які визначають пріоритетність якісної підготовки кваліфікованих робітників з високим рівнем професійної компетентності та багатофункціональними вміннями, здатних до самоорганізації та самореалізації, підготовлених до розв'язання виробничих завдань і вирішення соціально-економічних проблем, відображені у Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні (2004 р.), Законах України «Про професійно-технічну освіту» (1998 р.), «Про професійний розвиток працівників» (2012 р.), Указі Президента «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.» (2013 р), Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011 р.), Національному плані дій щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010–2014 рр. «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна

держава» (2012 р.). Необхідність спрямування змісту освіти на підготовку компетентних фахівців висвітлена у положеннях Копенгагенської декларації (2002 р.); створення сприятливих умов для формування компетентностей учнів – у Брюгському комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти та навчання на 2011–2020 рр.

Певні аспекти компетентнісного підходу висвітлювались у працях вітчизняних науковців (В. Андрущенко, С. Батишев, С. Гончаренко, Г. Єльникова, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лозовецька, Л. Лук'янова, П. Лузан, Н. Ничкало, В. Орлов, В. Радкевич, В. Савченко, В. Свистун, Л. Сушенцева, В. Ягупов та ін.) і зарубіжних учених (В. Байденко, О. Бермус, Т. Гайленд, Ґ. Гамель, Е. Зеєр, І. Зимня, С. Квятковський, Д. Леонард-Бартон, Т. Лобанова, Т. Новацький, К. Прахаланд, Д. Равен, Д. Ричен, Л. Салганік, В. Хутмахер, А. Хуторський, Ф. Шльосек та ін.).

У різних модифікаціях компетентнісна парадигма міцно затвердилось у системі освіти Австралії, Великобританії, Фінляндії, Австрії, США, Канади, Нідерландів та ін. Визначальними чинниками, які стимулювали швидке впровадження компетентнісного підходу у практику професійної підготовки майбутніх фахівців, виступили: необхідність забезпечення соціальної адаптації та підвищення рівня конкурентоспроможності випускників на ринку праці; наголос роботодавців на вирішенні проблем якості професійної освіти і переформатування вимог до рівня кваліфікації випускника із знань, умінь та навичок на підготовку компетентного фахівця; створення основ для нострифікації документів про освіту у рамках створення єдиного європейського освітнього простору.

Стратегія розвитку національної системи професійної освіти формується адекватно до сучасних інтеграційних і глобалізаційних процесів, вимог переходу до постіндустріальної цивілізації з метою інтегрування національної системи освіти у світовий освітній простір й спрямована на приєднання до базових принципів організації єдиного європейського освітнього простору, у тому числі представлення результатів професійної освіти у форматі компетентнісного підходу.

Урахування світового досвіду та вітчизняних напрацювань, а також потреб сучасного ринку у кваліфікованих робітниках, які мають високий рівень сформованості компетентностей, зумовлює актуальність дослідження педагогічних основ формування змісту підготовки кваліфікованих робітників за інтегрованими професіями.

РОЗДІЛ 1

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ЯК СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Підготовка кваліфікованих робітників у системі професійно-технічної освіти

Професійно-технічна освіта як одна із важливих освітніх підсистем глибоко інтегрована з виробництвом та сферою послуг і відіграє ключову роль у побудові конкурентоспроможної вітчизняної економіки.

В умовах незалежності українська професійно-технічна освіта поступово, але неухильно рухається в напрямі системних реформ, які мають вивести її на якісно новий рівень, що забезпечить ефективне використання її головної функції – підготовку висококваліфікованих фахівців широкого профілю, соціально адаптованих, здатних задовольнити вимоги економічних структур, а також упродовж усього життя самостійно здобувати й оновлювати знання і вміння, необхідні для повноцінної трудової діяльності.

Тенденції до світової економічної інтеграції і стрімкий економічний прогрес виявили комплекс проблем, характерний 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.

На національному ринку праці спостерігається дисбаланс трьох факторів – попиту, потреби й пропозиції. Нинішній стан ринку праці характеризується невідповідністю попиту і пропозиції робітничих кадрів. Відбувається старіння фаховості наявної робочої сили. Не сформовано раціональну структуру зайнятості та не досягнуто відповідності ринку освітніх послуг потребам економіки. Низька ціна робочої сили обмежує можливості відтворення й продуктивного розвитку трудових ресурсів. Система професійної освіти орієнтується не на ринок праці, а на ринок освітніх послуг у його примітивному розумінні: масштаби і профіль підготовки кадрів повинні відповідати потребам населення в освітніх послугах.

З переходом до ринкової економіки система професійної підготовки кадрів постала 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.

Професійно-технічна освіта як складова системи освіти регулюється Законом України «Про професійно-технічну освіту» і спрямовується на оволодіння громадянами знаннями, вміннями й навичками в обраній ними галузі професійної діяльності, на розвиток компетентності і професіоналізму, виховання загальної та професійної культури [26].

Важливу роль у процесі розвитку цієї системи у 90-х роках ХХ ст. – на початку ХХІ ст. відіграли Укази Президента України «Про основні напрями реформування професійно-технічної освіти в Україні» №322/96 від 08 травня 1995 р., «Про додаткові заходи щодо вдосконалення професійно-технічної освіти в Україні» №1102/2004 від 18 вересня 2004 р., «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.» №344/2013 від 25 червня 2013 р. та ін.

У зв'язку з цим основними напрямами реформування освіти визнано оновлення її змісту, модернізацію структури та організацію освіти на засадах компетентнісного підходу, а також визначення державних вимог щодо якості й обсягу навчання на рівні світових досягнень науки, техніки, технологій та передового досвіду, модернізації матеріально-технічної бази, оптимізації мережі ПТНЗ, створення правової бази взаємовідносин ПТНЗ і замовників робітничих кадрів, розвиток ПТНЗ різних типів. Реалізація означених Указів потребує переорієнтації оцінювання результату в системі професійно-технічної освіти з понять «знання», «уміння», «навички» на поняття «компетенція» й «компетентність».

Вагомим реформаторським кроком у напрямі підвищення якості та конкурентоспроможності кваліфікацій громадян України є прийняття низки нормативно-правових документів. На виконання Постанов Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 рр.» (№495 від 15 квітня 2011 р.), «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (№1341 від 23 листопада 2011 р.), Національного плану дій щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010–2014 рр. «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» (Указ Президента України № 187 від 12 березня 2012 р.), Концепції Державної цільової програми розвитку професійної освіти і навчання в Україні 2011–2015 рр., Закону України «Про професійний розвиток працівників» (№ 4312-VI від 12 січня 2013 р.) та ін. відкриваються великі перспективи для проектування змісту професійно-технічної освіти на основі компетентнісного підходу, що дає змогу виокремити професійні й ключові компетентності для конкретної професії.

Відповідно до національної Стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року та Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти, пріоритетними завданнями державної політики є створення системи забезпечення необхідної якості професійно-технічної освіти шляхом розроблення сучасних державних стандартів професійно-технічної освіти (далі – ДСПТО) з моно- та інтегрованих професій, оновлення навчально-методичного забезпечення, утворення центрів із впровадження інноваційних технологій на базі провідних професійно-технічних навчальних закладів (далі – ПТНЗ), оптимізації механізму фінансування й удосконалення системи управління професійно-технічною освітою, оновлення нормативно-правової бази та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виробничий процес ПТНЗ.

Реалізація державної стратегії і політики в галузі професійно-технічної освіти щодо науково-методичного забезпечення змісту професійно-технічної освіти зосереджена на:

оновленні змісту професійно-технічної освіти шляхом розроблення та впровадження ДСПТО з конкретних професій;

інформаційному та навчально-методичному забезпеченні освітнього процесу;

координації діяльності методичних і навчальних установ професійно-технічної освіти з питань підготовки робітничих кадрів;

впровадженні інноваційних освітніх технологій професійної підготовки учнів ПТНЗ, поширенні передового педагогічного й виробничого досвіду.

Національним планом дій щодо реалізації Програми економічних реформ на 2011–2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» визначено розроблення ДСПТО, що є актуальним та необхідним кроком у:

проведенні єдиної державної політики у сфері професійно-технічної освіти;

формуванні єдиного освітнього простору в Україні;

забезпеченні в усіх регіонах і в різних галузях економіки еквівалентності професійно-технічної освіти й визнання кваліфікацій та документів про професійно-технічну освіту;

усуненні розбіжностей у вимогах до підготовки конкурентоспроможних на ринку праці кваліфікованих робітників і в термінології, що використовується у професійно-технічній освіті;

забезпеченні належної підготовки кваліфікованих робітників усіх кваліфікаційних рівнів, формування активної життєвої позиції особистості, здатної орієнтуватися в сучасних соціально-економічних змінах;

створенні нормативної бази для функціонування кваліфікаційних рівнів професійно-технічної освіти відповідно до Національної рамки кваліфікацій.

У 2013 р. розроблено 47 ДСПТО з конкретних робітничих професій, які погоджено Федерацією роботодавців України та Міністерством соціальної політики. З них: для промисловості – 14, сільського господарства та переробної галузі – 2, транспорту – 5, торгівлі й сфери послуг – 13, будівництва – 5, зв'язку – 1, добувної промисловості – 2, енергетики – 3, правоохоронної галузі – 2.

Всього наказами Міністерства освіти і науки України затверджено 306 ДСПТО з конкретних робітничих професій (рис. 1).

До тісної співпраці щодо розроблення, погодження та впровадження ДСПТО залучені представники міністерств і відомств, методисти, викладачі спеціальних предметів, майстри виробничого навчання ПТНЗ, науковці та фахівці підприємств-замовників робітничих кадрів, організації роботодавців. Така співпраця є яскравим прикладом соціального партнерства у формуванні нового змісту навчання, яке наближає освітній рівень випускників, кваліфікованих робітників до європейських стандартів, що водночас розширює можливості працевлаштування випускників та, відтак, зростання економіки країни.

Останнім часом вітчизняні підприємства, бізнес-компанії дедалі більше мають потребу в універсальних робітниках, котрі володіють кількома професіями й видами робіт, характерними для всіх виробництв. Усе це потребує модернізації професійної освіти і навчання кваліфікованих робітників на засадах інтеграції їхніх структурних і змістових компонентів.

Підготовка робітників з нових професій пов'язана з технічними інноваціями, особливо з впровадженням ефективних технологій: наукоємістких, інформаційно-комунікаційних, ресурсозберігаючих, екологічно чистих, що,

Рис. 1. Державні стандарти професійно-технічної освіти за галузевим спрямуванням за період 2006–2014 рр.

в свою чергу, потребує від робітників необхідності оволодіння новими трудовими навичками.

Зазначимо, що Державний класифікатор професій ДК 003:2010 містить майже 9000 професійних назв робіт, з них понад 2500 професій належать до професій навчання. Очевидно, професійну освіту неможливо надавати за всіма професіями, та й умови, засоби, зміст, рівні складності видів професійної діяльності дуже різняться. Саме тому нагальною є необхідність обґрунтованого відбору навчальних професій за певними ознаками, критеріями, їх класифікацією й установленими рівнями кваліфікацій, результатом чого має стати перелік навчальних професій, на основі якого визначаються форми підготовки фахівців. На цей перелік впливає також поширеність професій, їх укрупнення, протипоказання робіт з важкими й шкідливими умовами праці, а також вікові обмеження. Укрупнення пропонується здійснювати шляхом об'єднання професій, організаційно й технологічно пов'язаними між собою. Для дидактичної близькості засвоєння суміжних професій властива спорідненість знань, умінь і навичок загальноосвітнього, загальнотехнічного і, частково, спеціального характеру, необхідних для успішного виконання споріднених трудових функцій.

Практикою доведено, що підготовка кваліфікованих робітників із нових, а також інтегрованих професій, зокрема таких, як: «оператор телекомунікаційних послуг», «монтажник будівельний», «деревообробник будівельний», «майстер ресторанного обслуговування» та інші, порівняно з монопрофесіями, економічно й педагогічно рентабельніша. Крім того, оволодіння цими професіями дає змогу отримати широкий спектр кваліфікацій, професійних компетентностей і, як наслідок, – уможливлюється підвищення рівня професійної мобільності й адаптації персоналу підприємств до нових умов чи аспектів діяльності. Адже кожна інтегрована професія включає можливості кількох монопрофесій.

У забезпеченні високого рівня підготовки кваліфікованих робітників важливе значення мають ДСПТО, у структурі яких моделювання результатів навчання майбутніх кваліфікованих робітників здійснюється на модульно-компетентнісній основі.

Зауважимо, що вимоги до якості професійної освіти і навчання, як і саме розуміння цього важливого поняття, змінюються з розвитком суспільства, економіки, науки.

Саме тому головними чинниками у забезпеченні якісної підготовки робітничих кадрів в Україні є об'єднання зусиль усіх соціальних партнерів для вирішення проблем відтворення трудового потенціалу високої професійної кваліфікації в нашій державі: центральних та регіональних органів виконавчої влади, об'єднань роботодавців, наукових установ, навчальних закладів, профспілок, громадських організацій тощо.

1.2. Загальнотеоретичні аспекти проблеми формування змісту професійної освіти і навчання

Створення соціально-економічних механізмів сталого розвитку системи вітчизняної освіти, що забезпечують її доступність, якість та ефективність відповідно до потреб особистості, економіки й суспільства є однією із актуальних проблем сьогодення. Вирішення цієї проблеми тісно пов'язане з модернізацією змісту освіти, оптимізацією технологій освітнього процесу, переосмисленням мети й результату освіти.

Зумовлений соціальними цілями, зміст освіти – це головна ланка освітньої системи. Суть і структура змісту освіти визначають вибір засобів, методів та форм навчання, мотиви й механізми його засвоєння. Зміст освіти, будучи одним з аспектів процесу передачі соціального досвіду від покоління до покоління, завжди залишається відкритим, потребує переосмислення, пристосування до нових вимог та пріоритетних напрямів розвитку держави. В умовах інтеграції вітчизняної освіти у європейський освітній простір питання змісту освіти набуває особливої актуальності.

Проблема змісту освіти перебуває в центрі уваги багатьох учених. На сьогодні досягнуто значних успіхів у цьому питанні, а саме: розроблені загальна структура, вимоги, фактори, принципи та критерії відбору змісту освіти. Базові ідеї структурування змісту освіти закладені, зокрема, в роботах С. Гончаренка, В. Краєвського, В. Ледньова, І. Лернера та ін. Вимоги, принципи, критерії відбору змісту освіти розглянуто й у працях Ю. Бабанського, М. Фіцули, Д. Чернілевського та ін.

У педагогічній літературі й наукових дослідженнях велика увага приділяється змісту професійної освіти. Загальнотеоретичні аспекти вирішення проблем змісту професійної освіти відображені у працях С. Батишева, М. Ільїна, І. Козловської, П. Кубрушко, В. Ледньова, А. Новікова та ін.

У науково-педагогічній практиці здійснюється чимало спроб зробити зміст професійної освіти більш ефективним, таким, який відповідав би сучасним вимогам і перспективам розвитку суспільства. Питання удосконалення та модернізації змісту вітчизняної освіти займають чільне місце в статтях Н. Брюханова, О. Мельниченко, Л. Тархан та ін. Серед зарубіжних дослідників цьому питанню приділяли увагу П. Кубрушко, М. Цирельчук та ін. Попри значні теоретичні здобутки й практичні напрацювання питання, пов'язані зі змістом освіти, не отримали однозначних трактувань.

Для результативного вирішення практичних завдань, пов'язаних з удосконаленням професійної підготовки, доцільно розглянути деякі загальнотеоретичні аспекти проблеми змісту освіти та з'ясувати досягнення освітньої теорії й практики відносно цієї проблеми.

Аналіз наявних концепцій змісту освіти показав, що поняття «зміст освіти» розуміють по-різному, зокрема, як педагогічно адаптовані основи наук; система знань, умінь і навичок, які повинні бути засвоєні учнями, а також досвід творчої діяльності та емоційно-вольового ставлення до світу (Ю. Бабанський, М. Данилов, Б. Єсіпов, І. Харламов); педагогічно адаптований соціальний досвід людства, тотожний за структурою людській культурі. Зміст ізоморфний соціальному досвіду й складається з таких структурних елементів: досвіду пізнавальної діяльності, фіксованою у формі її результатів – знань; досвіду репродуктивної діяльності – у формі способів її здійснення (умінь і навичок); досвіду творчої діяльності – у формі проблемних ситуацій, пізнавальних завдань і т. п.; досвіду здійснення емоційно-ціннісних відносин (В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін); змісту й результату прогресивних змін властивостей і якостей особистості, необхідною умовою яких є особливим чином організована діяльність. У цьому зв'язку вона виступає як: зміст триєдиного цілісного процесу особистісної освіти через засвоєння досвіду, виховання й розвиток (В. Ледньов); освітнє середовище, здатне викликати особистісний освітній рух учня вперед, його внутрішнє прирощення. Зміст освіти ділиться на зовнішнє середовище і внутрішнє, що створюється учнем при взаємодії із зовнішнім освітнім середовищем. Зовнішній та внутрішній зміст освіти не збігаються (А. Хуторський).

Кожна із розглянутих концепцій, зазначає С. Гончаренко, пов'язана з певним розумінням місця й функцій людини в суспільстві: людина – мета чи спосіб? держава для неї чи вона для держави? [18, с. 23].

Є підхід до змісту освіти, який розглядає його як один із факторів економічного й соціального прогресу, зорієнтований на забезпечення самовизначення особистості, її самореалізацію, розвиток і удосконалення правової держави. Зміст освіти повинен забезпечувати адекватний сучасності рівень загальної та професійної культури суспільства, інтеграцію людини у світову культуру, а також відтворення кадрового потенціалу суспільства. Зміст освіти має сприяти взаєморозумінню між людьми, міжнаціональній та міжконфесійній співпраці, загальній толерантності [4, с. 258].

Поняття «зміст освіти» визначають із філософської категорії «зміст», за якою він є упорядкованою сукупністю елементів і процесів, що утворюють предмет або явище. Зміст завжди перебуває в єдності з формою як способом існування й вираження цієї сукупності. Поняття «форма» вживається і в значенні «структура». У взаємозв'язку змісту й форми зміст є провідною стороною об'єкта (у нашому тексті – освіти) [102, с. 519].

Поняття «зміст освіти» визначається й залежно від того, по відношенню до якого структурного компонента освітньої системи з його цільовими орієн-

тирами воно розглядається. Як відомо, в структуру вітчизняної освітньої системи входить дошкільна освіта, загальна середня освіта, професійно-технічна освіта, вища освіта, післядипломна освіта, аспірантура, докторантура, освіта на виробництві й самоосвіта. Зміст професійної освіти, відповідно до законодавства України, є зумовленою соціальними цілями й потребами суспільства системою знань, умінь і навичок, професійних, громадянських й світоглядних якостей, які повинні бути сформовані в процесі навчання із врахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки й культури.

В «Енциклопедії професійної освіти» зміст освіти визначається як сукупність досягнень у різних сферах життєдіяльності людського суспільства, які необхідно зробити надбанням осіб, включених у навчальний процес. Це надбання включає насамперед досвід:

ефективної практичної діяльності, тобто успішного виконання завдань у трудовій, економічній, політичній, соціальній та інших областях;

пізнавальний – методи й результати осягнення закономірностей розвитку навколишньої дійсності;

соціальної взаємодії у процесі досягнення спільних цілей;

морально-естетичний – відображений у моралі, праві, інших нормах людського співіснування;

духовно-культурний – образно-емоційне сприйняття світу [110, с. 124].

Зміст освіти треба відрізняти від змісту навчання. А. Вербицький, підкреслюючи різницю цих понять, зазначає, що зміст навчання – це система навчальної інформації, а зміст освіти визначає ті особистісні й професійні якості людини, які повинні бути сформовані в результаті здійснення взаємопов'язаної діяльності педагога й учнів при цьому змісті навчання [13, с. 23].

Аналіз психолого-педагогічної літератури (Е. Зеєр, Є. Коваленко, В. Симоненко, Л. Тархан та ін.) показав, що є кілька провідних парадигм професійної освіти, а отже, й підходів до визначення її змісту: когнітивна, діяльнісна й особистісно орієнтована.

Відповідно до когнітивної парадигми, освіта розглядається за аналогією з пізнанням. Суть змісту освіти розкривається через сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, поглядів та переконань, а також певний рівень розвитку пізнавальних здібностей і практичної підготовки, які повинні бути досягнуті в результаті навчально-виховної роботи. Це так званий знаннєво-орієнтований підхід до визначення суті змісту освіти. У центрі уваги перебувають знання, в яких закріплене духовне багатство людства. Зміст освіти націлений на інформаційне забезпечення особистості, а не на її розвиток. Цей розвиток розглядається як «побічний продукт» навчальної діяльності, метою якої є засвоєння певних знань і способів діяльності. Знаннєво-орієнтований зміст освіти має безумовне значення, сприяє соціалізації індивіда та, з цієї

точки зору, є життєзабезпечуючою системою, проте він «заслоняє» саму людину. Орієнтація лише на «знаннєвий» компонент суперечить сьогоднішнім вимогам до якості підготовки фахівців.

У зв'язку зі сказаним заслуговує на увагу точка зору білоруського вченого Ю. Громики, автора миследіяльнісної педагогіки. Він вказує на домінування ситуації, в якій зміст освіти ототожнюється з комплексом знань, умінь і навичок, представлених набором певних навчальних предметів, циклів, блоків. Форми роботи з логічною структурою знань відсутні, основний спосіб освіти – запам'ятовування інформації. Процес передачі відомостей і операцій замінює процес миследіяльності. Зміст освіти орієнтований на застарілий стандарт освіченості, в той час як це поняття уже наповнилося новим змістом: «Освіченість в сучасному розумінні передбачає методологічно гнучкий, проектно-орієнтований інтелект, здатність особистості до комунікації позитивного типу, сформульовану установку на соціальну відповідальність» [19, с. 141].

Особливо активно сьогодні в науково-педагогічних дослідженнях обговорюється діяльнісний підхід у професійній освіті, який розглянуто у працях Г. Атанова, Н. Брюханова, Є. Коваленко, А. Кожуєва, А. Купаєвцева, Ю. Нагорного, В. Попкова, Л. Тархан, Ю. Фокіна та ін.

Діяльнісна парадигма освіти має чітко виражену функціональну спрямованість, що забезпечує успішність роботи. Цільова установка при цьому така: освіта за своєю функцією є соціокультурною технологією формування знань, умінь і навичок, а також узагальнених способів розумових і практичних дій, що забезпечують успішність соціальної та професійної діяльності. Зміст освіти орієнтований на конкретний вид і рівень діяльності. Як зазначає Л. Тархан, застосування діяльнісної моделі освіти виправдано при вивченні професійних, спеціальних дисциплін і, звичайно, у процесі виробничого навчання, педагогічної та виробничої практики [96, с. 71].

Зміст навчання компонується на модульній основі із застосуванням інформаційних технологій, з урахуванням індивідуальних особливостей різних груп учнів. Відбір змісту професійної освіти потребує детальної розробки типових функцій майбутньої роботи фахівця, що дасть змогу сформулювати цілі освіти у вигляді конкретних результатів, виражених в одиницях діяльності, об'єктивно перевірити й оцінити результат, формувати зміст освіти на основі прогностичної моделі діяльності фахівця. Кінцевим результатом, відображеним у професійному стандарті чи кваліфікаційній характеристиці, повинно стати виділення основних видів діяльності, визначення їх складу та переліку типових дій.

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що зміст освіти при когнітивній та діяльнісній парадигмі націлений в основному на досягнення навченості та соціально-професійній підготовленості.

У світлі ідеї гуманізації освіти дедалі більше стверджується особистісно-орієнтований підхід до змісту освіти. Цей підхід відображений в роботах Е. Бондаревської, Е. Зеєра, І. Зимньої, І. Котової, В. Серікова, А. Хуторського, Є. Шиянова та ін.

При особистісно-орієнтованому підході для визначення суті змісту освіти абсолютною цінністю є не відокремлені від особистості знання, а сама людина. Такий підхід забезпечує свободу вибору змісту освіти з метою задоволення духовних, культурних і життєвих потреб особистості, гуманне ставлення до особистості, що розвивається, становлення її індивідуальності й створює можливості для її самореалізації.

Беручи до уваги міркування Е. Бондаревської, І. Котова та Є. Шиянов роблять висновок, що особистісно орієнтований зміст освіти спрямований на розвиток природних особливостей людини (здоров'я, здібностей мислити, відчувати, діяти), її соціальних властивостей (бути добрим громадянином, сім'янином, працівником) та властивостей як суб'єкта культури (тобто її свободи, гуманності, духовності, творчості) [107, с. 180].

У працях Л. Тархан зазначається, що особистісно орієнтована освіта передбачає водночас не тільки освіту, а й самоосвіту, не тільки розвиток, а й саморозвиток та самоактуалізацію особистості. Орієнтована на індивідуально-психологічні особливості особистості як суб'єкта пізнання й предметної діяльності, вона, по суті, має бути варіативною, базуватися на визнанні за кожним учнем права вибору власного шляху розвитку, освітніх орієнтирів [95, с. 80].

Аналіз підходів до з'ясування суті змісту освіти показує, що він має історичний характер, визначається цілями й завданнями освіти на тому чи іншому етапі розвитку суспільства. Важливо зазначити, що на зміст освіти впливають різні фактори: вимоги суспільства до рівня розвитку робочої сили; розвиток науки і техніки, який супроводжується появою нових ідей, теорій, техніки й технології; політика; методологічні позиції учених і ін.

У педагогічній науці й досі триває дискусія про детермінанти змісту освіти. Такими детермінантами називають чинники, що визначають структурні компоненти змісту освіти та їх взаємозв'язку. Однією з провідних детермінантів змісту освіти є його мета, в якій концентровано виражені інтереси суспільства й особистості. За допомогою освіти суспільство розвиває здібності особистості, робить внески в освіту, щоб згодом повернути їх собі ж на користь.

Мета сучасної освіти – розвиток тих властивостей і якостей особистості, які потрібні їй та суспільству для включення в соціально цінну діяльність. Така мета освіти стверджує ставлення до знань, умінь і навичок як засобів, що забезпечують досягнення повноцінного гармонійного розвитку емоційної, розумової, ціннісної, вольової й фізичної сторін особистості. Білоруський

учений М. Цирельчук підкреслює, що кінцевою метою професійної освіти є не сума знань і умінь, а професійні здібності, професійні й соціально важливі якості особистості, розум, мислення, активна діяльнісна позиція. Саме ці здібності та особистісні якості фахівця допомагають у динамічно змінних умовах соціокультурної ситуації оптимально використовувати, безперервно нарощувати й видозмінювати відповідно до життєвих і професійних ситуацій той фундамент знань і вмінь, який отримано в процесі професійної підготовки [104, с. 212].

Така мета вимагає підходити до визначення змісту освіти з позицій сучасної концепції людини. В. Ледньов на основі відомих теорій особистості (Б. Ананьєв, М. Каган, А. Ковальов, К. Платонов) запропонував трикомпонентну модель структури особистості, яка може служити детермінантом змісту освіти [47]. Згідно з концепцією вченого, структура особистості може бути охарактеризована трьома основними розрізами або сторонами «статичного» плану: досвід особистості (спрямованість особистості, трудові якості, пізнавальна, естетична, комунікативна, фізична культура, знання, вміння та навички, загальна й спеціальна освіта); функціональні механізми психіки (сприйняття, мислення й мова, пам'ять, психомоторика, підсистема управління (Я)); типологічні властивості особистості (характер, темперамент, задатки й здібності). Крім цього, враховуються ще й динаміка становлення та індивідуальні якості особистості. Досвід особистості, виражений зазначеними тут взаємопов'язаними між собою компонентами, «поширюється» й на структуру змісту освіти та переноситься, звичайно, у дидактичну площину, тобто у площину формування відповідних якостей особистості. Таким чином, вихідною інформаційною базою для теорії структури змісту освіти є сукупна характеристика структури особистості, що включає ті її основні сторони, які підлягають формуванню, розвитку, вихованню.

В якості детермінантів, що впливають на структуру змісту освіти, В. Ледньов виділив:

детермінанти глобального рівня, на основі яких освіта ділиться на основні галузі та послідовні щаблі;

детермінанти, що визначають структуру змісту загальної, політехнічної та спеціальної освіти з урахуванням їх градації на теоретичну й практичну частини;

детермінанти змісту освіти в загальній школі;

детермінанти змісту освіти в спеціальних навчальних закладах;

детермінанти, що визначають зміст певних навчальних курсів, окремих видів практики та навчальних проектів [47, с. 55].

На думку М. Цирельчука, структура змісту освіти визначається процесами предметизації та розпредметизації. Предметизація здійснюється шляхом

оцінки суті й значення, а потім відбору наявних у культурі наукових знань, норм, цінностей, їх систематизації й трансформації в знакові конструкції. На цій основі створюється ідеальна модель змісту освіти. Розпредметизація означає процес перекладу даної моделі у внутрішній, особистісний план, у внутрішню культуру особистості, насамперед у професійну культуру [104, с. 211]. Виходячи з цього, у змісті освіти виділено два взаємопов'язаних аспекти: матеріально-змістовий та процесуально-діяльнісний.

Є й кілька рівнів уявлення про зміст освіти. Перший – рівень загального теоретичного уявлення. Зміст освіти на цьому рівні виступає у вигляді подання про склад (елементи), структуру (зв'язки між елементами) і функції соціального досвіду в його педагогічному трактуванні. Другий – рівень навчального предмета. Тут – уявлення про те, чому потрібно вчити, набуває більш конкретного вигляду. Третій – рівень навчального матеріалу. На цьому рівні наповнюються елементи змісту, позначені на першому й другому рівнях. На четвертому рівні діють викладач та учень, і зміст освіти існує не в проекті, а в педагогічній дійсності, в практичній діяльності навчання. На останньому, п'ятому рівні зміст освіти стає результатом діяльності та надбанням особистості учня. Це – підсумок усієї роботи. Так, на думку В. Краєвського, виглядає рівнева організація змісту освіти [41, с. 12].

Дещо інакше рівневу організація змісту освіти розглядає В. Ледньов. Перший рівень у нього – зміст освіти в цілому. Другий рівень – зміст освіти відповідно до основних ступенів навчання (загальноосвітня школа, профтехосвіта, вища освіта і т. д.). Третій рівень складають цикли навчальних курсів. Ці цикли можуть виділятися за різними критеріями і тому не характеризують зміст освіти цілісно. Четвертий рівень – навчальні курси, відповідно до яких здійснюється градація процесу навчання. Їм, як правило, відповідають профілі підготовки викладачів загальноосвітньої та професійної школи. Курси поділяються на навчальні дисципліни – елементи п'ятого ієрархічного рівня організації. Характеризуючи структурні рівні змісту освіти, В. Ледньов згадує про практичне навчання, основними одиницями якого є окремі види практики та навчальне проектування [47, с. 38–39].

У процесі навчання реалізується зміст освіти, який є одним з основних його засобів і чинників розвитку особистості. Зміст освіти визначається сукупністю знань, умінь та навичок, поглядів і переконань, а також рівень розвитку пізнавальних сил та практичної підготовки, досягнуті в результаті практичних робіт. Знання – духовне багатство людини, накопичене в процесі навчальних пошуків і нагромадження історичного досвіду, а також є найважливішою соціальною цінністю, яка сприяє розвитку індивіда та входженню людини в соціум.

Зміст професійної освіти – це система знань, навичок і вмінь, досвід професійної діяльності, що допомагає всебічно розвивати особистість,

яка має дбати про збереження й розвиток культури суспільства (І. Лернер, М. Скаткін).

В. Ледньов же вважає, що зміст професійної освіти – це зміст процесу змін якостей особистості, необхідною умовою якого є організована діяльність, реалізована через засвоєння досвіду, виховання і розвитку.

На думку Б. Петровського, зміст освіти, що має бути засвоєний учнями, визначає розвиток особистості і є частиною соціально-культурного досвіду. Освіта – це досвід тисячоліть, що передається й засвоюється в процесі навчання, включаючи в себе культуру поведінки, спілкування, почуття, мислення і практичну діяльність. «Рухаючись по тому ж самому шляху, по якому людство досягає досконалості, повинна пройти кожна людина, рано чи пізно», – сказав Е. Лессінг про освіту [29].

Зміст освіти має історичний характер, оскільки він визначається цілями й завданнями розвитку людини на тому чи іншому етапі. Це означає, що розвиток змінюється під впливом вимог життя, виробництва та рівня розвитку наукового знання.

Взагалі, поняття освіти вельми складне й неоднозначне. У найзагальнішому визначенні освіта – це процес і результат засвоєння людиною систематизованих знань, навичок та вмінь, розвиток розуму й почуттів, формування світогляду і пізнавальних процесів. Освіченою можна назвати ту людину, яка володіє загальними ідеями, принципами й методами, що визначають загальний підхід до розгляду різноманітних фактів і явищ, володіє високим рівнем розвинених здібностей, умінням застосовувати вивчене до якомога більшої кількості конкретних випадків.

Отже, у поняття освіти включені не лише знання, навички та вміння, як результат навчання, а й уміння критично мислити, творити, оцінювати з моральних позицій все, що відбувається навколо як процес, що нескінченно розвивається в діяльності та спілкуванні людини. Досягається це шляхом включення людини в найважливіші види діяльності. Тим самим під освітою людини розуміють процес постійної передачі попереднім поколінням соціально значущого досвіду.

За своєю структурою освіта, як і навчання, є процесом, що характеризується такими його сторонами, як засвоєння критичного досвіду, виховання належних моральних якостей, норм поведінки, фізичний і розумовий розвиток.

У сучасній педагогічній науці, зокрема у наукових працях В. Краєвського, відображені різні концепції змісту освіти. Кожна з них пов'язана з трактуванням місця та функцій людини у світі й суспільстві. Протистояння диктатури та авторитаризму, з одного боку, і демократії й гуманізму – з іншого, ведуть до різного розуміння цих функцій. Одна із концепцій розглядає зміст освіти як педагогічно адаптовані основи наук, що вивчаються в школі, залишаючи осто-

ронь інші якості особистості, такі як здатність до творчості, вміння реалізувати свободу вибору, справедливе ставлення до людей і т. п. Даний підхід спрямований на залучення школярів до науки та виробництва, а не до повноцінного самостійного життя в демократичному суспільстві. Фактично людина виступає тут як фактор виробництва. Інша концепція розглядає зміст освіти як сукупність знань, умінь і навичок, які повинні бути засвоєні учнями [4].

1.3. Зарубіжний досвід формування змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників

Зміст професійної підготовки кваліфікованих робітників має історичний характер, оскільки визначається цілями й завданнями того чи іншого етапу розвитку суспільства. Це означає, що він змінюється під впливом вимог життя, виробництва та рівня наукового знання.

Передача професійного досвіду від одного покоління до іншого була звичайною справою ще для первісних людей, тому що від цього залежало їхнє життя. У наступний період розвитку людства вже відбувається відділення розумової праці від фізичної: фізична праця здійснювалася за участі рабів, а для вільних громадян це вважалося принизливим. Рабовласники займалися в основному управлінською, розумовою працею, наукою та політикою.

У XIV–XVII ст. особливо підвищився інтерес до проблем професійного навчання, форм його організації та рівня ефективності. Професійне навчання через свої результати починає впливати на економічний і соціальний розвиток суспільства. Діти залучалися до трудової діяльності на мануфактурах і в ремісничих майстернях. Все це диктувало об'єктивну й нагальну необхідність створення та подальшого розвитку професійних шкіл.

Особливого значення набувають теорії і проекти професійної освіти й навчання у працях англійського економіста Дж. Беллерса і філософа Дж. Локка, які вважали, що зменшення бідності можливе за умови залучення людей до професійної діяльності, виховуючи їх та надаючи їм широку освіту.

У зарубіжних країнах, а саме: Австрії, Фінляндії, Японії, Німеччині, Франції, Італії, Швеції успішно функціонували реальні навчальні заклади або реальні відділення при середніх школах. У деяких країнах підготовка фахівців середньої ланки здійснювалась у середніх професійно-технічних та технічних коледжах, технічних університетах, що часто мали назву післясереднього або дворічного навчального закладу. Наприклад, у США дворічні коледжі складали приблизно 40% вузів, це – майже 6 млн учнів. Рівень і спрямованість спеціальної підготовки в них багато в чому збігались із російськими аналогами, але на загальноосвітню підготовку в них відводиться значно менше часу (близько 10%) [83].

На початку 1960-х років у США значно поширилася мережа молодших коледжів, у яких учні, прийняті після 12-річного навчання в середній школі, платно навчалися за «молодшою» програмою вузу і отримували гарантію працевлаштування в якості нижчої технічної посади за обраним профілем.

У Німеччині існує дуальна система професійного навчання, згідно з якою молодь після обов'язкового шкільного навчання 1–2 рази на тиждень відвідує професійну школу, а 3–4 дні – на робочому навчальному місці. Підприємства та організації несуть відповідальність за якість їхньої професійної підготовки. Завдяки цій системі німецька молодь може за 1–3 роки, навчаючись у різних типах навчальних закладів, отримати кваліфікацію за однією із 340 професій.

У Франції до аналогічних навчальних закладів професійного навчання належать університетські технологічні інститути, після закінчення яких студенти отримують університетський диплом технічної підготовки, що дає право на отримання посади помічника інженера чи техніка. А в технічних ліцеях готуються техніки з дипломом бакалавра, що дає право продовжувати освіту у вузі або працювати кваліфікованим робітником чи бригадиром.

У Канаді дуже популярні коледжі. В основному такі навчальні заклади здійснюють середню професійну підготовку фахівців, хоча деякі з них реалізують програми підготовки бакалаврів. Із 200 канадських коледжів більшість відкрилося у 60–70-х роках минулого століття. Це викликано запитами випускників шкіл, у яких була відсутня можливість чи бажання відразу після закінчення школи вчитися в університеті. Коледжі пропонують спеціальні програми професійної підготовки для розвитку прикладних навичок у бізнесі, мистецтві, технології, соціальних службах та медицині. Як правило, по закінченні програми двох або чотирьох років навчання, випускнику видається диплом чи сертифікат [15].

Діяльність сучасних коледжів Канади орієнтована на запити мінливого ринку праці, а сучасне професійне навчання у цій країні враховує інтереси й можливості студентів, допомагає їм вибудовувати власну траєкторію навчання, дає змогу отримувати кваліфікацію, затребувану на ринку праці.

Особливий інтерес представляє інститут «наставників» в організації практики студентів канадських коледжів. Ідея про те, що досвід практичної діяльності в школі – найцінніша складова частина педагогічної освіти, покладена в основу організації навчального процесу освітніх коледжів Канади. Навчання практичним навичкам, що пропонується вчителями-наставниками, є важливим і необхідним доповненням до процесу викладання, який забезпечується викладачами коледжу [117]. Як зазначає Л. Волосович, ставлячи загальні цілі, вчителі-наставники та викладачі коледжу прагнуть працювати у тісному взаємозв'язку [15].

Глобальні процеси модернізації у сфері освіти за останні роки торкнулися й тих куточків планети, які нещодавно вважалися «заповідниками» традиціоналізму. Включившись до інноваційних процесів, ці держави намагаються провести своєрідне «звіряння» своїх національних систем освіти на світових зразках. Процеси, аналогічні Болонському, зараз відбуваються і в країнах Азії [108].

У центрі уваги урядів країн Південної Азії (Індії, Пакистану, Шрі-Ланки, Непалу, Бутану та Мальдівських Островів) – модернізація професійної освіти [30]. Органам державної влади цих країн належить вирішити двоєдине завдання: з одного боку, необхідно забезпечити перехід професійної освіти на світові стандарти, які максимально враховують запити господарського комплексу країни, а з другого – активізувати ліквідацію неписьменності.

Так, в Індії потреби національної економіки спонукали уряд до перегляду програм початкової та середньої професійної освіти. Відповідно до програми «Національна освітня програма» у другій половині 90-х рр. XX ст. та на початку XXI ст. модернізована навчально-лабораторна база політехнікумів, регіональних технічних коледжів та інших установ середньої професійної освіти.

Уряду Пакистану досі не вдалося вирішити проблему ліквідації неписьменності. Згідно з державною програмою «Національна освітня політика (1988–2010 рр.)», досягти 70% грамотності серед дорослого населення передбачалося лише до 2010 р. До кінця XX ст. в Пакистані діяли 45 політехнікумів, 11 технологічних коледжів і 404 професійних училища.

На відміну від Пакистану і Бангладеш, Шрі-Ланка має один з найвищих показників грамотності в цьому регіоні Азії. За роки незалежності тут створено розгалужену мережу професійних освітніх установ. І ще один приклад. За чверть століття перебування при владі президента Мальдівської Республіки М. А. Гаюма практично з нуля вдалося створити систему професійної освіти, розширити мережу навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців з середньою професійною освітою.

Таким чином, у державах Південної Азії останнім часом активно модернізуються національні системи професійної освіти. І хоча темпи, якісні та кількісні зміни у деяких країнах регіону значно відрізняються, проте позитивні зрушення у сфері професійної освіти очевидні.

Отже, проблеми професійної освіти мають загальносвітовий, глобальний характер. Незважаючи на характерні національні та соціально-економічні особливості різних типів освітніх закладів такого формату, в них, з точки зору педагогіки, значно більше подібностей, аніж відмінностей.

Досвід проектування змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників

В останніх програмних документах Міністерства освіти і науки України особлива увага приділяється структурній перебудові освітньої системи,

результатом якої має бути удосконалення змісту освіти, його організаційних форм, методів і технологій. Програми оновлення освіти передбачають розроблення загальнонаціонально-регіональних компонентів наступності державних освітніх стандартів та типових освітніх програм різних рівнів і напрямів. Стандарт – це документ, що встановлює певні норми реалізації освітнього процесу [64].

Аналіз науково-методичної літератури свідчить про метафоричність використання даного поняття внаслідок перенесення з технічної сфери в соціальну. Саме створення освітнього стандарту містить у собі прояв тенденції проникнення проектної культури в освіту. У 1946 р. була створена міжнародна організація по стандартизації International Organization for Standardization (далі – ІСО) для вирішення задач розробки, координації та уніфікації міжнародних стандартів, а також здійснення обміну інформацією в цій галузі.

На початку 80-х років технічні комітети ІСО приступили до складання стандартів, призначених для навчання персоналу, що обслуговує машини й механізми. Це стало точкою відліку у розробці міжнародного стандарту професійної освіти. Зростаючий інтерес до проблеми освітніх стандартів відображений у доповіді ЮНЕСКО «Про стан справ у галузі освіти в світі за 1993 р.», у якому навіть виділено розділ «Пошук стандартів».

Важливим кроком у розвитку процесу стандартизації стало прийняття ЮНЕСКО Міжнародної стандартної класифікації освіти як інструменту, що сприяє збору, компіляції і викладу статистичних даних про освіту щодо окремих країн і в міжнародному масштабі. Цікавий досвід стандартизації освіти на регіональному, субрегіональному і міжрегіональному рівнях, здійснюваний різними міжнародними організаціями, такими як «Ініціатива центру педагогічних досліджень», «Європейський центр розвитку професійної підготовки», що спираються у своїй діяльності на Римський договір 1957 р. та Рішення Ради Європейського Союзу про відповідність кваліфікаційних посвідчень між країнами-членами Європейської Ради. До практики освітньої стандартизації різні країни вдаються різними способами, враховуючи явні відмінності соціокультурних умов, традицій, притаманні для їхніх систем освіти.

США, захищаючи інтереси споживачів послуг від системи освіти, яка бурхливо розвивається, знайшли вихід у створенні й впровадженні процедури атестації та акредитації навчальних закладів. Відповідно до цієї процедури встановлюється узгодженість показників конкретного навчального закладу з освітніми стандартами, які розроблялися й приймалися професійними співтовариствами і, відповідно, включали в себе: опис стандартизованих характеристик; місію та цілі навчального закладу; фінанси; фізичні споруди; матеріали; обладнання; бібліотеки й навчальні ресурси; навчальні програми та їх

ефективність; безперервну освіту і спеціальну навчальну діяльність; навчальний персонал; адміністрацію; контингент студентів; науково-методичну та науково-дослідну роботу, аспірантські програми. У США вже багато років діє розвинена система тестових оцінок рівня навченості.

Так, більше половини 4-річних коледжів і університетів США використовують 3-годинний тестовий іспит The Scholastic Aptitude Test (SAT), який вперше був введений у 1926 р. як обов'язкова частина процедури прийому. Кількість балів SAT коливається від 200 до 800 одиниць, і чим вища престижність коледжу або університету, тим більша кількість балів SAT потрібна для вступу в такий ВНЗ. У 1959 р. Радою коледжів були затверджені «Програма тестів американських коледжів» – «The American Testing Program» та оціночні іспити – ACT Assessment. Вступникам до магістратури треба справитися з тестовими програмами The Graduate Record Examinational (RE), The Miller Analogies Test (MAT), The Advanced Test. Претендент на посаду у фірмі, як правило, проходить тестування для оцінки підготовленості до конкретної роботи. Очевидно, ці тестові системи, нехай і неповно, але відображають професійно сформовані й усталені вимоги до рівня підготовки випускника відповідного освітнього рівня. Вони можуть розглядатися і як інструмент оцінки цих вимог. Однак явний опис вимог до підготовленості випускника відсутній. Саме через це такий шлях розробки системи вимог не можна вважати оптимальним.

Більш розумною стратегією побудови узгодженого комплексу діагностованих вимог до підготовки випускника є шлях випереджальної розробки вимог. Цей варіант передбачає розробку засобів оцінки (процедура та інструментарій оцінки). Він включає в себе створення тестів спрямованої валідності і подальшу взаємну корекцію вимог та засобів для оцінки їх досягнення на підставі результатів експериментального дослідження.

У 1991 р. в США створено Національний комітет з освітніх стандартів та тестування. Освіта трактується як «прихований скарб», володіння яким здатне «розсунути межі зростання цивілізації та культури». США оголосили «...загальнонаціональний хрестовий похід за нові стандарти в галузі освіти – стандарти не федерального уряду, а загальнонаціональні, що представляють все, що повинні знати наші учні, щоб домогтися успіху в умовах освіченої економіки XXI століття». Для освітніх стандартів США характерні такі особливості:

вони регулюються такими нормативними документами, як «Акт про освіту з метою зміцнення економічної безпеки», «Америка в 2000 р.: стратегія освіти» (1991 р.), програмна концепція пріоритетних цілей освіти Національної асоціації губернаторів США «Цілі 2000: досягнення національних цілей освіти» (1991 р.);

стандарт розглядається як сукупність кінцевих і супутніх цілей (в області реформи освіти);

стандарт передбачає досягнення фіксованих показників;

випускні іспити проводяться наприкінці освоєння кожного рівня освіти;

має місце інтерпретація навчального плану як загальної усередненої картини по країні;

здійснюється фундаменталізація головних академічних предметів з установкою на неприпустимість їх прискореного вивчення;

усуваються прояви безсистемності, дискретності, випадкового підбору предметів, еклектичності;

на елективні курси відводиться 25–30% обсягу часу;

передбачається обов'язковість математики та одного з предметів природознавства для майбутніх гуманітаріїв, так само, як іноземної мови та одного предмета суспільних наук для майбутнього математика/фізика;

передбачається зміна підходу до диференціації, на I і II рівнях за 15 СЕВ – єдина навчальна академічна підготовка.

У Великобританії освітні стандарти розробляються і функціонують на основі урядового документа «Національний навчальний план» (National Curriculum (далі – NC), що був створений на неконкурсній, неконкурентній основі (1987 р.) та вводився поетапно (1991–1995 рр.), і «Закону про освіту» (1988 р.).

Особливості англійських освітніх стандартів:

NC включає 10 навчальних предметів, у тому числі 3 дисципліни, які утворюють ядро програми – (foundation subjects), і виступає як широкий та збалансований єдиний навчальний план;

стандарт передбачає наявність цілей і рівнів для вступу до університету;

розподіл часу між предметами здійснюється на розсуд навчального закладу;

стандарт передбачає: обсяг часу, відведеного на державний навчальний план, повинен становити 70–75%;

стандарт забезпечує безперервність і спадкоємність освіти за допомогою поетапної побудови курсів та регулярного контролю рівнів навченості;

стандарт визначає кількість розділів і їх зміст для кожного етапу;

стандарт передбачає можливість варіативності й диференціації навчання (різні предмети – різні підходи) шляхом виділення основних (Core Study Units) і додаткових (Supplementary Units) розділів;

стандарт забезпечує вибір точного адресата стандарту – учня;

стандарт передбачає обов'язкове оволодіння однією з 19-ти іноземних мов, диференційованих за двома групами: а) мови країн ЄС; б) мови інших держав;

стандарт вводить оціночні засоби і технології;

стандарт вводить пріоритетність в NC навчальних дисциплін гуманітарної спрямованості (6 з 10).

Професійна освіта Великобританії перебуває у віданні Міністерства освіти і науки, а також Міністерства зайнятості. Об'єктами стандартизації професійної освіти Великобританії виступають:

навчальні плани (контроль над навчальними планами);

робота освітньої установи в рамках державної програми;

екзаменаційні вимоги;

рівні кваліфікації.

Професійна освіта Федеративної Республіки Німеччини регулюється низкою законів. Об'єктами стандартизації виступають:

структура професійної освіти;

основи професійної освіти;

класифікатор професій;

тривалість підготовки;

вимоги до знань і вмінь.

Особливостями національних стандартів професійної освіти Німеччини треба вважати:

наявність стандартних комплексів навчально-програмної документації за окремими групами професій (інструкція про структуру професій, каталог старих і нових професій, опис професій, навчальні плани, механізм проведення іспитів);

контрольні функції за професійною освітою залишаються за торгово-промисловими палатами [114].

Стандартизація професійної освіти у Франції регулюється «Законом про учнівство» і «Законом про децентралізацію освіти». Як об'єкти стандартизації виступають: навчальні програми; сертифікати; кваліфікації; вимоги до іспитів; контрольні завдання (600 типових робіт) та міжміністерські спостереження за професійним становленням випускників. Особливостями національних стандартів професійної освіти Франції є:

взаємодія з промисловими колами;

вивчення професійними консультативними комісіями еволюції професій та умов праці;

контрольні функції департаментських підкомісій професійної підготовки кадрів.

Професійна освіта у Франції перебуває (з різними рівнями компетенцій) у підпорядкуванні Міністерства народної освіти, Міжурядового консультативного комітету (CIC), низки напівурядових організацій.

Професійна освіта в Японії регулюється такими нормативними актами: «Закон про професійну освіту» (1969 р.), поправкою до Закону 1985 р., до-

кументом Міністерства праці «Нормативи освіти». Об'єктами стандартизації професійної освіти в Японії виступають: вимоги прийому; зміст навчального плану; тривалість навчання; загальний обсяг навчального часу; посібники та навчальні засоби. Особливостями національних стандартів професійної освіти Японії є:

уніфікація навчальних програм незалежно від відомчої підпорядкованості навчального закладу;

розширення профілю підготовки;

відповідність професійної освіти встановленим нормам;

введення мінімальних типових вимог і типових програм;

проведення кваліфікаційних іспитів спеціальними асоціаціями;

контроль у межах своєї компетенції професійної освіти з боку Міністерства освіти і Міністерства праці;

введення Міністерством освіти програми з великою загальноосвітньою спрямованістю [64].

Напружена динаміка генезису освітнього стандарту як у країнах із сильно вираженою централізацією в освіті, так і в державах з домінуванням ліберально-ринкових чи федеративних форм регулювання освіти, свідчить про наступне: у західній практиці стандарт розуміється як спосіб подолання надмірних, загрозливих ступенів децентралізації, плюралізму й варіативності, так само як і реакція на такі тенденції в освіті, економіці та на ринках праці, як глобалізація та інтернаціоналізація.

У Російській Федерації створення законодавчої норми «Державний освітній стандарт» означає спробу побудувати освіту в нових умовах, на нових, хоча й суперечливих, засадах: децентралізації та регіоналізації; академічних свобод і автономності навчальних закладів; плюралізму в освіті; пріоритету особистісної орієнтації; збереження єдності освітнього й культурного простору. Безперервна освіта, що трактується як засіб оптимізації інтересів особистості, суспільства і держави в умовах зростання динаміки соціально-економічного та політичного середовища, вимагає оновлення правових, методологічних, організаційних та інституційних форм і способів свого конструювання. Удосконалення підготовки фахівців – завдання, звичайно, досить традиційне. Однак науково-технічна революція створила нові проблеми. Сформовані до 50-их років XX ст. методи навчання стали гальмом, оскільки ігнорували різке зростання обсягу й глибини знань, які необхідно донести учням.

Велику кількість наукової літератури у цій галузі становлять публікації, у яких підходи до вирішення проблем підготовки обговорюються у зв'язку з моделлю фахівця. Моделюванню піддавалися майже всі елементи системи професійної освіти: навчальні плани, програми, навчальна робота студентів,

діяльність викладачів, особистість і психологічні якості фахівців, їхні знання, навички та вміння, трудова діяльність фахівців взагалі. При цьому використовувався певний спектр методів, включаючи логіко-гносеологічний, експертний, графологічний, емпіричний, методи програмно-цільового конструювання.

Від 1982 р. у Бюлетені Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти Росії публікують кваліфікаційні характеристики різних спеціальностей. Це означає перехід до масового, поточного, стандартизованого розроблення моделей фахівців.

З таких позицій стандарт розуміється не як перелік знань, навичок і вмінь, які учень повинен освоїти за певний період часу, а як якийсь загальний орієнтир для самооцінки можливості увійти в ту чи іншу соціально-освітню нішу. З іншого боку, є позиція, яка орієнтована на діагностований, нормативний підхід до ролі, структури й змісту освітнього стандарту. У цьому контексті під стандартом освіти потрібно розуміти діагностичний опис обов'язкових мінімальних вимог до окремих сторін освіти чи освіти в цілому, який задовольняє такі умови:

застосовується до цілком певного педагогічно обґрунтованого освітнього феномену (якості особистості, змісту навчального предмета, якості засвоєння і т. п.), легко виокремлюється із загальної структури освіти і має цінність;

виявляє в діагностичних показниках якості даного феномена, що задовольняє вимогу повноти опису цілей навчання або освіти;

містить кількісні критерії оцінки якості прояву освітнього феномена, пов'язані з адекватною шкалою його оцінки;

орієнтований на об'єктивні, відтворювані методом контролю, якості за всіма виділеними показниками.

При всьому різноманітті дослідницьких позицій у визначенні державного освітнього стандарту, його функцій і змісту можна виділити його загальну частину. Освітній стандарт, відображаючи цілі функціонування й розвитку освітньої системи – це сукупність соціальних (державних) норм, вимог до рівня освіченості, підготовленості випускника, до самої освітньої системи.

Суспільство відчуває потребу в гнучкій освітній системі, що максимально використовує сучасні досягнення педагогіки й техніки. Така система повинна, з погляду суспільства, задовольняти кілька основних принципів:

дозволяти учневі починати, призупиняти, відновлювати навчальний процес у будь-який зручний час і освоювати навчальний матеріал у доступному йому темпі;

легко трансформуватися під впливом змінних зовнішніх умов, дозволяючи замінювати освітні модулі більш сучасними, доповнювати систему, не знищуючи накопичений цінний досвід досягнень і подолання помилок;

заповнювати дефіцит політичних, економічних, правових, морально-психологічних, екологічних знань та вмінь у всіх закладах, які так чи інакше причетні до освітньої системи.

Досвід розробки стандартів освіти у зарубіжних країнах

Останніми роками головною тенденцію розвитку освіти у світі є підвищення її якості. У зв'язку з цим кінець XX ст. ознаменувався актуальністю досліджень проблем змісту освіти та створення освітніх стандартів.

У централізованих державах, таких як Франція, Італія, Японія, Китай, колишній СРСР, стандарти існували завжди у вигляді державних навчальних планів і програм, обов'язкових для всієї країни. Останніми десятиліттями створюється нове покоління навчальних програм або стандартів, які мають дещо інший склад, структуру й форму.

Головним чином рух за створення і впровадження освітніх стандартів розвивається в децентралізованих державах, які раніше не мали державних вимог до змісту освіти.

Такі країни, як США, Великобританія, Канада, мають децентралізовані системи освіти, хоча ступінь їх децентралізації різний. У США рішення по створенню навчальних планів і програм приймаються на рівні штатів і шкільних округів, хоча в країні існує Міністерство (Департамент) освіти. У Канаді відсутнє федеральне міністерство освіти, існують лише міністерства провінцій, які й керують розвитком змісту освіти. У Великобританії розробка навчальних планів і програм довгий час проводилася безпосередньо в навчальних закладах, проте останнім часом ситуація змінилася.

На початку 80-х років у США склалася ситуація, при якій відсутність загальнодержавних стандартів не гарантувала рівності освіти в різних штатах і це перестало задовольняти громадськість. Поява доповіді «Нація в небезпеці» у 1983 р. поклала початок критиці існуючого стану речей. У 1989 р. президент Дж. Буш і губернатори 50 штатів зібралися, щоб змінити ситуацію, в результаті чого були сформовані шість цілей загальнонаціональної освіти. У 1994 р. адміністрацією Б. Клінтона був підготовлений Закон «Цілі 2000 – освіта в Америці». Серед нових цілей освіти в США були визначені такі, як: підвищення кількості випускників середньої школи до 90 %; підвищення компетентності учнів щодо англійської мови, математики, природничих наук, іноземних мов, суспільствознавства, економіки, мистецтва, історії та географії; підвищення кваліфікації вчителів тощо. Вироблення загальнонаціональних цілей поклало початок руху за створення стандартів у галузі освіти. З кінця 80-х років почалося розроблення стандартів за основними академічними дисциплінами. До цієї роботи були залучені асоціації, ради та інші об'єднання вчителів-предметників. У 1989 р. з'явилися стандарти з математики; в 1995 р. – з природничих дисциплін; у 1996 р. – з історії, а по-

тім і з решти предметів. Не всі вони були рівнозначні за якістю виконання, деякі були й дуже суперечливі. Однак багато педагогів схвально поставилися до їх появи. Наприклад, відомий діяч освіти Діана Равич, колишній заступник міністра освіти США, зазначає «необхідність загальнонаціональних стандартів у будь-якому передовому суспільстві». При цьому вона вважає, що краще, якщо їх розробляють громадські організації, а не державні органи, а серед творців стандартів повинні бути не тільки педагоги-професіонали, а й не менш ніж 30% представників громадськості – законодавців, журналістів, лікарів, видавців, інженерів, юристів та ін.

Вимоги Конституції США, що визначають право надавати вирішення питань освіти штатам, не дозволили більшості діячам освіти, вчителям, батькам і громадськості в цілому схвалити процес створення державних стандартів. Федеральні стандарти з самого початку називалися рекомендаційними і необов'язковими. У Законі 1994 р. було закріплено рішення сприяти розробці стандартів у штатах; федеральні стандарти пропонувалось використовувати як орієнтири.

Поява перших стандартів супроводжувалася їх критикою. Окрім незгоди різних груп педагогів з самою концепцією тих чи інших стандартів, пролунала думка, що стандарти повинні бути обмежені в обсязі та не перетворюватися на наукові трактати. Перші стандарти з історії перевищували 600 сторінок, з природничих наук – 300 сторінок. Були висловлені пропозиції, що стандарти з предметів не повинні перевищувати 100 сторінок, включати знання та вміння, необхідні учням, і не торкатися методів навчання, які залишаються прерогативою вчителя.

Принагідно зазначимо, що деякі педагоги висловлюють думку про те, що в США завжди існували певні стандарти, які перебували в монополії декількох видавництв з випуску підручників. Вся країна навчалася за декількома підручниками, випущеними цими видавництвами. Таким чином, американські педагогічні видавництва роблять значний вплив на стандарти та зміст освіти в країні.

Зміщення акценту з розробки федеральних стандартів на стандарти штатів в останні роки означає початок нового етапу в стандартизації освіти США. З одного боку, існує небезпека регіоналізації змісту освіти, з іншого – орієнтація в багатьох штатах на федеральні стандарти дає підставу прихильникам державного підходу сподіватися на новий рівень створення загальнонаціональних вимог.

Система освіти Великобританії з 20-х років XX ст. була настільки децентралізованою, що навчальні плани складалися на рівні шкіл, а вчителі самі розробляли навчальні програми, користуючись рекомендаціями міністерства, екзаменаційними вимогами та методичними матеріалами, під-

готовленими урядовими й незалежними педагогічними організаціями. На десятому й одинадцятому роках навчання (4-й та 5-й класи неповної середньої школи, вік учнів 14–15 років) на обов'язкові предмети, серед яких були англійська мова, математика, релігія та фізкультура, відводилося 50% навчального часу.

Рух за створення загального для всієї країни змісту освіти розпочався у Великобританії в 70-ті роки XX ст. Ідея про національний зміст освіти отримала втілення в Законі про реформу освіти 1988 р. Метою реформи було підвищення якості освіти в країні, а сформульована вона таким чином: «Неухильно підвищувати рівень освіти, причому принаймні так само швидко, як він росте в країнах-суперницях». Розробку загальнодержавних стандартів в Англії зумовила вимога посилити конкурентоспроможність країни.

Закон 1988 р. назвав десять обов'язкових шкільних предметів, які повинні вивчатися в початкових та неповних середніх школах: математика, англійська мова, природознавство, географія, технологія, музика, мистецтво, а також іноземна мова. Закон не закріплював навчального плану, тобто часу на вивчення кожного предмета, було лише вказано, що на них має бути відведено розумний час. На вивчення обов'язкових предметів, згідно з директивним документом Міністерства освіти, в старших класах неповної середньої школи передбачалося відвести 85% навчального часу. У країні з вкоріненими традиціями незалежності шкіл і вчителів більшість педагогів негативно сприйняли настільки жорсткий підхід. Під тиском педагогічної громадськості час, що відводився на вивчення обов'язкових предметів у старших класах, був скорочений до 70–75%, а потім до 60%.

З моменту введення стандартів Великобританії вони піддавались критиці різними педагогами. Так, відомий англійський педагог Дж. Уайт вказує, що у проведеній реформі учні в державних школах розглядаються в основному як засіб до досягнення економічних цілей, в той час як повинні враховуватися інтереси учня – людини і громадянина. Висловлювались думки, що державний компонент змісту освіти повинен бути скорочений до 50%. Половину навчального плану треба відвести на курси, розроблені місцевими органами освіти й школами, а також на предмети за вибором.

До речі, всі розвинені країни світу виділяють у старших класах від 20% до 50% на предмети за вибором. Це найважливіший принцип організації змісту освіти в школах Заходу. Диференціація змісту освіти дає змогу враховувати схильності й інтереси учнів, їхні здібності й успішність, розвивати вміння робити вибір – одне з найважливіших умінь, необхідних кожній людині.

На відміну від США, стандарти Великобританії є обов'язковими, правда, тільки для державних шкіл. При цьому вони поки не є усталеними, змінюються як за набором предметів, так і за навчальним матеріалом, в основному

в бік скорочення вимог, що пропонуються міністерством, і надання, а вірніше, відновлення певної свободи та автономії навчальних закладів.

Держави, які розробляють стандарти, можна поділити на дві групи. У першій групі країн з централізованим управлінням зміст освіти має, як правило, енциклопедичний характер і визначає екзаменаційні вимоги.

У другій групі держав з децентралізованим управлінням зміст освіти більш прагматичний, спрямований на формування знань і вмінь, в першу чергу необхідних для життя, і багато в чому визначається екзаменаційними вимогами.

Істотне значення має форма правління держави: унітарна чи федеративна. Унітарні держави є, як правило, централізованими; федеративні – децентралізованими. Виняток складає Великобританія, яка, будучи офіційно унітарною державою, належить до другої групи – децентралізованих країн, проте, по суті, має всі ознаки федеративної держави – сильну автономію складових її частин: Англії, Уельсу, Шотландії та Північної Ірландії. Це позначається і на системах освіти, які подібні в Англії та Уельсі, але відрізняються в Шотландії і Північній Ірландії.

Термін «стандарт» стосовно змісту освіти в зарубіжній літературі використовується не завжди. У США, Австралії так називають документ, що визначає зміст освіти з того чи іншого навчального предмету для різних класів школи. Згідно з формулюванням Міністерства (Департаменту) освіти США, «стандарти» – це визначення того, що учні повинні знати і вміти робити» [6]. Рада з базової освіти США дає таке визначення стандарту: це «твердження, які виражають те, що учні повинні знати і вміти робити у певних пунктах їх навчальної кар'єри» [99].

Аналогічні визначення стандарту використовуються і в інших країнах. У деяких державах стандарти представлені в навчальних програмах.

У зарубіжних стандартах є поняття, які позначають вимоги до рівня підготовки учнів, і у США вони називаються performance standards, у Великобританії – attainment targets, в Австралії – karning outcomes.

Визначаються наступні цілі розробки стандартів освіти:

визначення змісту освіти, яким повинні оволодіти всі учні, головним чином учні обов'язкового ступеня навчання;

удосконалення та підвищення рівня освіти в країні;

створення основи для оцінки й визначення досягнень учнів;

інформування вчителів, учнів, їхніх батьків і громадськості про очікування щодо досягнень учнів.

Серед принципів, яким повинні відповідати освітні стандарти, вказуються такі, як глибина та якість, ясність і чіткість. При цьому підкреслюється, що планка стандарту повинна бути «не надто високою і не дуже низькою» або

«високою, але доступною для всіх учнів», тобто глибина стандартів повинна узгоджуватися з їх доступністю.

Ще одним важливим принципом, з точки зору американських педагогів, є баланс між знаннями та вміннями, у тому числі інтелектуальними й комунікативними. Англійські, французькі та австралійські педагоги підкреслюють також необхідність включати в стандарт розуміння й застосування знань при вирішенні стандартних та нестандартних завдань і ситуацій, на практиці, в житті.

Об'єктом стандартизації у зарубіжних країнах є зміст освіти.

У централізованих країнах – Франції, Італії, Японії та інших – стандартизація відбувається на рівні навчального плану. Розподіл навчального часу з предметів у цих країнах є прерогативою держави. Останнім часом у цій групі країн, які часто називаються енциклопедичними з причини прагнення включити до змісту освіти якомога більшу кількість навчального матеріалу, спостерігається тенденція до зниження навантаження на учнів.

Створена у Франції комісія з перегляду шкільних програм (1989 р.) особливо підкреслює необхідність скорочення і диференціації змісту освіти: «Постійне збільшення обсягу знань робить безглуздим амбітне прагнення до енциклопедизму. У змісті освіти необхідно виділити обов'язкову частину, що є сумою знань, абсолютно необхідних кожній людині, додаткову частину програм, яка дає можливість враховувати індивідуальні здібності учнів, а також факультативну, що підлягає засвоєнню самостійно, але знаходиться у сфері професійної компетенції вчителя».

Для зменшення навантаження вводяться варіативність і диференціація змісту освіти, інтегровані предмети, різнорівневі програми, профілі навчання у середніх школах. Наприклад, у багатьох країнах існує предмет «природознавство», що інтегрує матеріал з біології, фізики та хімії. Такий інтегрований предмет може існувати в неповній середній школі (Японія, Великобританія) або в повній середній школі на гуманітарних відділеннях. У школах Франції та багатьох школах ФРН існує інтегрований предмет «фізика/хімія». У деяких країнах існує інтегрований предмет «суспільствознавство», який об'єднує відомості з історії та географії. Інтегрований предмет може будуватися на кількох принципах:

об'єднання тем з різних предметів, наприклад, природничих, навколо низки понять;

об'єднання матеріалу з різних предметів навколо деяких дослідницьких умінь;

послідовне вивчення матеріалу різних предметів (наприклад, один з японських підручників для 8-го класу наполовину складається з матеріалу з фізики, наполовину з хімії).

Варіативність і диференціація навчання здійснюється у різних країнах по-різному. Принагідно зазначимо, що диференціація змісту освіти є провідним принципом навчання у країнах Заходу.

Як правило, введення варіативного компоненту освіти (диференціація навчання) починається у 7-му або 8-му класі основної загальноосвітньої школи (вік учнів – 12–13 років). Однак додаткові предмети за вибором вводяться в початкових школах низки країн і включають предмети художнього циклу й праці: рукоділля, ритміка, музика, іноді іноземна мова.

У більшості країн факультативні (обов'язкові за вибором) предмети становлять від 10% навчального часу у 7–8 класах до 25–30% в 9–10 класах. Серед предметів і курсів за вибором є нові предмети, яких немає в обов'язковому навчальному плані (наприклад, друга іноземна мова); курс розширеного або поглибленого вивчення якого-небудь предмета з навчального плану (наприклад, екологія, фізика землі, поглиблена математика); додаткові заняття для невстигаючих учнів.

Варіативність забезпечують різні засоби:

різний зміст освіти для різних учнів;

різний обсяг змісту освіти;

різна швидкість просування за навчальною програмою.

Надання права вибору учням і їхнім батькам типу школи, факультативів націлене на задоволення їхніх потреб та інтересів, розвиток здібностей дітей, а також формування вміння робити вибір у житті.

У децентралізованих країнах, де відсутній державний навчальний план, стандартизація проходить на рівні навчальних предметів. Така ситуація характерна для США, Великобританії, Австралії та низки інших країн. Структура предметних стандартів буде розглянута далі.

Наприкінці 80-х – початку 90-х років у США створювалися федеральні стандарти змісту, потім штати перейшли до створення як стандартів змісту, так і стандартів досягнення або вимог до досягнень, підготовки учнів.

Відмінною рисою сучасних освітніх стандартів є те, що вони не мають корпоративного, замкнутого характеру й розраховані не тільки на вчителів та методистів. Стандарти повинні забезпечити батьків та громадськість зрозумілою інформацією про те, що учні повинні знати і вміти на різних ступенях навчання у школі.

Як правило, стандарти з того чи іншого навчального предмета починаються з формулювання цілей і завдань навчання даної дисципліни.

Наприклад, у стандартах з суспільствознавства США наголошується, що «метою освіти в галузі суспільствознавства та вивчення держави є інформована, відповідальна участь у політичному житті компетентних громадян, прихильних до фундаментальних цінностей і принципів американської кон-

ституційної демократії. Їхня ефективна й відповідальна участь у житті вимагає оволодіння певним обсягом знань, а також інтелектуальними вміннями та навичками участі. Ефективна і відповідальна участь у політичному житті також забезпечується певними рисами характеру».

Таким чином, визначається кінцева мета вивчення предмета – відповідальна участь у політичному житті, а потім вказується, що для цього потрібні певні знання, інтелектуальні вміння, навички й риси характеру, які розкриваються власне в стандартах.

Завдання шкільної історії, на думку авторів стандарту з історії у Великобританії, такі: допомогти зрозуміти сьогодення в контексті минулого; викликати інтерес до минулого; допомогти учням знайти почуття ідентичності; розвивати розум шляхом дисциплінованого вчення (дослідження); підготувати учнів до дорослого життя.

У навчальній програмі з інтегрованого курсу суспільствознавства «Канада і світ» для 9-го та 10-го класів найбільшої провінції Канади – Онтаріо вказується, що «завданням цього курсу є допомогти учням отримати знання, розвинути вміння та цінності, які їм потрібні для того, щоб стати відповідальними громадянами та поінформованими учасниками канадської демократії в XXI столітті» [15].

Таким чином, визначення цілей і завдань предмета в різних країнах і навіть в одній країні, але в документах, підготовлених різними організаціями, дуже різні: є короткі, конкретні формулювання та довші, іноді емоційно забарвлені. Цілі й завдання навчання є важливим компонентом стандартів, сприяють більш ясному їх розумінню і впровадженню.

Використання досвіду країн Європейського співтовариства у формуванні змісту професійної освіти

Основні положення Копенгагенської декларації про розвиток співробітництва в галузі початкової і середньої європейської професійної освіти – це підвищення якості й доступності освіти, розвиток мобільності учнів як академічної, так і трудової, забезпечення еквівалентності та взаємного визнання документів про освіту. Зазначимо також, що відмінною рисою Копенгагенського процесу є обов'язкова участь соціальних партнерів (роботодавців) і представників громадянського суспільства (учнів та їхніх батьків) у будь-яких інноваціях, що здійснюються у сфері професійної освіти [21]. У ході досліджень, проведених за дорученням Європейської Комісії Лондонським інститутом освіти (друга половина 1990-х рр.), були виявлені загальні тенденції розвитку європейських систем освіти, а саме:

збільшення кількості учнів у «післяобов'язковій» і професійній освіті на фоні зростання частки молоді, що вибуває з системи освіти;

статусний поділ між загальною і професійною освітою у більшості країн Євросоюзу;

зростання популярності «почерговості» навчання (поєднання навчання та виробничої діяльності);

відродження програм «учнівства», підвищення їхньої популярності;

розроблення більш гнучких вимог і кваліфікацій для початку трудової діяльності;

усвідомлення необхідності освіти впродовж усього життя з акцентом на професійний аспект [64].

Водночас виявлено й значні відмінності у регулюванні структури та змісту професійної освіти в різних країнах – членах Європейського Союзу. В даному разі «під регулюванням розуміється процес зовнішнього впливу основних правових, організаційних та політичних факторів на стан професійного навчання, який, у свою чергу, впливає на реалізацію та результати освітніх програм як за кількісними, так і за якісними показниками» [60].

Найбільш значущі такі фактори, як:

законодавчі та нормативні акти й інші види участі державних органів у регулюванні структури й змісту професійної освіти;

дії, що реалізуються соціальними партнерами;

вплив ринкових механізмів;

звичаї і традиції в конкретній країні.

Прикладами такого регулювання можуть служити моделі Німеччини, Франції, Великобританії та Данії.

Німецька модель професійної освіти – дуальна система. Вона ґрунтується на тісному взаємозв'язку системи професійного навчання з підприємством. Регулювання системи здійснюється в рамках корпоративних норм. Перелік освітніх програм, що реалізовуються в рамках дуальної системи, визначають, виходячи з потреб економіки та тісної співпраці федерації, земель і соціальних партнерів.

Згідно з офіційними даними, траєкторія і зміст освітньої програми орієнтуються на вимоги, що пред'являються згодом до потенційного співробітника на робочому місці. Дуальна освіта в Німеччині є, по суті, державною програмою, має бюджетне фінансування, але на паритетних засадах з підприємствами. Підготовка фахівців при дуальні системі освіти реалізується за допомогою паралельного навчання на підприємстві та у професійній школі. Професійне навчання на підприємстві контролюється і регулюється федеральними органами управління, а навчання у професійних школах належать до відання окремих територій (земель). Вони є регіональними освітніми інститутами системи загальної та професійної освіти. Основною метою навчання в професійній школі є доповнення навчання безпосередньо на підприємстві спеціальними теоретичними знаннями (дві третини часу) і підвищення загальноосвітнього рівня учнів (одна третина часу). При отриманні

професійної освіти відвідування такої профшколи обов'язкове, це закріплено відповідними територіальними законами. Отримання практичних навичок безпосередньо на підприємстві проводиться або в навчальних майстернях і на робочому місці на великих підприємствах, або тільки на робочому місці на дрібних підприємствах. Ще одним учасником системи є так звані міжвиробничі навчальні центри. Їхня функція та сама, що й у підприємств, – навчання практичним навичкам. Найчастіше такі центри приймають до себе на навчання в тому разі, якщо підприємство має дуже вузько спрямовану спеціалізацію і не може забезпечити учня відповідним робочим місцем. Крім того, деякі етапи навчання можуть проходити і на інших підприємствах землі.

У федеральних землях Баден-Вюртемберг, Берлін, Тюрингія і Саксонія для молодих людей, що мають закінчену середню освіту, є додатковий шлях дуального навчання – «професійні Академії». Вони укладають з підприємством договір і поступають на навчання до професійної Академії, спільно фінансовану державою та приватним підприємством. Академія відповідає за теоретичну, а підприємство – за практичну підготовку учня. У професійній Академії викладаються в основному технічні дисципліни, економічні предмети, а також соціальні курси. Звичайну професійну кваліфікацію учні отримують через 2 роки, а додатковий диплом професійної Академії – через 3 роки навчання. На практиці на середньому управлінському рівні під керівництвом випускників таких Академій нерідко працюють інженери з вищою освітою. Такі фахівці досить швидко досягають успіхів у професійній кар'єрі. В цілому випускники професійних Академій є резервом управлінських кадрів у Німеччині.

Така система професійної освіти в Німеччині склалася впродовж багатьох десятиліть і успішно забезпечує підготовку висококваліфікованих фахівців як для власних потреб, так і європейських підприємств. Спільна діяльність урядових структур, Федерального інституту професійної освіти, земельних інститутів, що відають питаннями педагогіки та освіти, різних громадських організацій допомогла виробити критерії якості підготовки фахівців з багатьох професій і розвинути систему професійної освіти, доповнивши її новим елементом – «навчанням упродовж життя» [99].

Прикладом чітко регульованої системи професійного навчання, що прив'язана до навчального закладу, є система професійного навчання Франції. У Франції існує досить жорстка централізована система управління освітою взагалі і професійною зокрема, що «визначає пріоритетний інтерес до Франції для дослідження проблем організації та управління професійною освітою» [64]. За останні два століття, на думку фахівців, у Франції склалася одна з найбільш передових освітніх систем, в якій професійні освіта й навчання традиційно вважаються «засобом соціального просування громадян і тому розглядаються як важливий фактор особистісного розвитку». Сьогодні

у Франції професійне навчання є одним із чинників зростання продуктивності праці та економічного розвитку. У зв'язку з цим інвестиції в цю сферу мають пріоритетний характер і підтримуються державою.

Серед основних напрямів розвитку системи професійного навчання Франції визначені такі, як:

розширення доступу в професійні ліцеї;

доступ до отримання ступеня бакалавра, вищої освіти;

одночасне збереження широкого набору досліджуваних дисциплін та повноти їх змісту;

подальше розширення автономії навчальних закладів професійної освіти [64].

Головною тенденцією розвитку освіти взагалі, в тому числі професійної, у Франції може вважатися децентралізація управління навчальними закладами. Її результатом стало значне обмеження функцій центру, а також чітке визначення базових цілей загальної та професійної освіти й напрямів її розвитку. Крім того, за рахунок скорочення функцій центральних органів управління розширилися повноваження територій. Адміністраціям регіонів і муніципалітетів були передані права на діяльність щодо різних видів підготовки, організації та проведення атестації педагогічного складу тощо. У 1993 р. до повноважень регіонів було включено також навчання молоді та навчання для здобуття кваліфікацій, тобто професійне навчання. Результатом цього стала реалізація активних програм зайнятості й професійного навчання.

Ці програми адресовані, зокрема, молоді, яка закінчила школу без отримання кваліфікацій, а також тим, хто відчуває труднощі в плані інтеграції в сферу праці, і надають можливості вибору індивідуальних траєкторій навчання. Такі можливості створюються за допомогою проведення так званої «початкової оцінки» кандидатів, після чого для них розробляються індивідуальні програми навчання, які реалізуються під наглядом групи педагогів. Після закінчення навчання відбувається акредитація отриманих кваліфікацій.

Процеси децентралізації управління в освітній системі Франції проходять паралельно з розширенням поля самостійного прийняття рішень для державних навчальних закладів професійної освіти. Так, Рада піклувальників навчального закладу може легітимно обмежувати повноваження директора навчального закладу, призначеного державою. Також навчальні заклади отримали можливість більш вільно розпоряджатися отриманими коштами, маючи при цьому можливість заробляти їх додатково та витрачати їх на свій розсуд.

Однак передача повноважень територіям і розширення самостійності навчальних закладів зовсім не означають, що держава повністю знімає з себе відповідальність за стан освіти. У системі державного управління професійною освітою у Франції пріоритетами, як і раніше, є:

підтримка й стимулювання, у тому числі на законодавчому рівні, підвищення якості професійної освіти та розширення впровадження освітніх інновацій відповідно до ступеня їх важливості для підвищення конкурентоспроможності економіки в цілому і оптимізації засобів, що інвестуються в освіту;

активне коригування ринку за рахунок закупівлі освітніх курсів.

Прикладом системи професійного навчання, що регулюється, в основному, ринком, може вважатися Британська система національних професійних кваліфікацій. У ній виділяють п'ять ступенів професійної освіти. Випускники першого ступеня отримують професійну освіту в школі, у позашкільних освітніх установах або на підприємстві. Теоретичні знання та професійні навички формуються в обмеженому обсязі, тому випускник може виконувати лише найпростіші види трудової діяльності, тобто відбувається підконтрольне освоєння найпростіших робочих операцій. Другий ступінь навчання включає загальноосвітню школу і професійне навчання, коли випускник отримує конкретну спеціальність. Третій ступінь складається із шкільної підготовки, професійного навчання та додаткового підвищення кваліфікації. Тут здобувається вищий рівень загальної теоретичної підготовки, випускник набуває також навички менеджера. Випускник четвертого ступеня отримує весь комплекс попереднього рівня підготовки і окремий комплекс напряму підготовки, що належить до рівня вищої школи, але не опановує науковими основами професії. За своєю суттю він є управлінським працівником середньої ланки. Випускник п'ятого ступеня закінчує загальну або професійно-освітню середню школу і заочно здобуває вищу освіту, опановуючи науковими основами професії, навичками менеджера, лідера, несе персональну відповідальність за результати праці, тобто отримує право займати посади, що припускають складні управлінські функції.

Національне свідоцтво про професійну кваліфікацію також має п'ять рівнів. Таким чином, професійні кваліфікації (NVQs), розроблені від першого рівня (Basic Skills) для випускників навчальних центрів, шкіл, коледжів подальшої освіти до п'ятого (Professional) – для випускників університетів і деяких коледжів системи подальшої освіти, дають можливість власнику сертифіката знайти роботу і побудувати подальшу кар'єру.

Стрижневим показником рівня кваліфікації працівника є його професійна компетентність. Цей термін вживається здебільшого для вираження достатнього рівня кваліфікації та професіоналізму фахівця. В основі Національних кваліфікаційних вимог лежить концепція професійної компетентності, здатності виконувати стандартні вимоги в роботі та адаптуватися до змін. Вимоги відображають те, з чого будь-яка людина починає свою професійну кар'єру і чого вона може досягти.

Є перелік основних умінь, необхідних у будь-якій області професійної діяльності, при цьому великого значення надається розвитку загальнонавчаль-

них і творчих навичок. Ці вміння були введені у професійні кваліфікації на вимогу роботодавців. Більшість складових у змісті професійних кваліфікацій рекомендовані соціальними партнерами: підприємцями, їхніми спілками та асоціаціями; державними структурами, пов'язаними з підготовкою кадрів; громадськими організаціями (наприклад, Спілкою інвалідів); профспілками; радами з професійної освіти й бізнесу, що існують у кожному муніципальному окрузі.

Зміст стандартів за всіма професіями у Великобританії вельми відрізняється один від одного, але водночас у них містяться деякі інваріантні складові, які входять у всі стандарти і формують основні комунікативні, навчальні та професійні навички. Національні професійні стандарти визначають, що повинно бути досягнуто, а не те, що повинно бути вивчене.

Зміст будь-якої професійної кваліфікації розбито на модулі, кожен з яких складається з професійних знань і навичок, критеріїв оцінки (відповідності стандарту), ступеня широти, гнучкості, перенесення знань і навичок. Курси модульної підготовки полегшують доступ професійно підготовленим людям до придбання кваліфікації за коротший відрізок часу порівняно з курсами з повним терміном навчання. Модульна система дає можливість учням самим вибрати для себе темп навчання та загальноосвітні модулі, що відкривають шлях до різних спеціалізацій.

У Великобританії введені повномасштабні модульні курси для отримання сертифікатів професійної освіти. Щоб бути акредитованими на державному рівні, кваліфікації мають бути:

засновані на національних стандартах, можливостях виробництва з урахуванням вимог ринку зайнятості;

засновані на оцінці результатів навчання, отриманого незалежно від форми, тривалості й місця його здобуття;

присвоєні на основі правильної, об'єктивної оцінки, що гарантує відповідність роботи національним стандартам;

вільні від непотрібних бар'єрів, доступні всім, хто здатний досягти необхідного стандарту;

вільні від явних і прихованих дискримінаційних дій будь-якого виду.

У багатьох випадках функції присвоєння кваліфікацій беруть на себе затверджені урядом галузеві організації. Коледжі та інші навчальні заклади можуть отримати дозвіл від них на статус «оціночних центрів» з передачею їм прав на оцінку знань і трудових навичок для отримання кваліфікаційного посвідчення. Зазвичай їхня діяльність обмежується рамками самого навчального закладу, однак є випадки отримання дозволів на оцінку знань і трудових навичок осіб, які самостійно опанували спеціальністю або закінчили курс навчання в інших закладах.

У Великобританії поряд з державною сертифікацією професійної освіти існує і приватна система. Сертифікати, видані приватними освітніми організаціями, незалежно від їх авторитету, не представляють особливої цінності для державного сектора через відсутність державних методів контролю, а ще із-за того, що вони мало пов'язані із зайнятістю у державному секторі. За такою системою, як правило, готуються кадри для певного підприємства або окремих секторів економіки. Кваліфікації, отримані виключно в приватних центрах навчання, формально є невизнаними.

Досить обмежені функції державних органів і у питаннях професійної освіти. Так, Департамент освіти жодним чином не контролює присвоєння кваліфікацій у професійній сфері, йому відведена лише дорадча функція. Міністерство праці здійснює фінансування програм навчання молодих людей, які не отримали освіти, та безробітних і разом з іншими міністерствами відповідає за їх розвиток.

Сьогодні британські фахівці розглядають підготовку, підвищення кваліфікації та просування по службі як єдиний процес упродовж усієї активної життєдіяльності працівника, об'єднуючи це терміном «удосконалення». Під підвищенням кваліфікації та перепідготовкою передбачається, головним чином, надання працівникові необхідного комплексу теоретичних та практичних знань, умінь і навичок відповідно до сучасних вимог виробництва. Будь-який фахівець, навіть з вищим рівнем освіти, професійно швидко знецінюється, якщо припиняє своє навчання.

Цікавий для вивчення та адаптації і досвід Данії. Управління професійною освітою в Данії ґрунтується на поєднанні дуальності та державності. Данія – країна практично загальної грамотності. Основні управлінські повноваження і функції в системі освіти перебувають у віданні державних органів управління. Загальні принципи освіти також встановлюються державою. Більшість середніх та вищих навчальних закладів є державними. Вони підвідомчі Міністерству освіти або Міністерству культури. У Данії виділяються три типи післяшкільної освіти: вища (академічна і неакадемічна); продовжена (further); «відкрита».

Вища академічна освіта представлена університетами. Вищу неакадемічну освіту надають так звані вищі інститути (Hojere Laereanstaler), що реалізують освітні програми університетського рівня в області архітектури, музики, економіки, інженерії та ін., а також вищі навчальні заклади неакадемічного типу, які здійснюють підготовку за спеціальностями, що не належать до розряду академічних, – журналістика, педагогіка, соціологія.

Отримати продовжену освіту в Данії можна в університетських центрах, що реалізують одно-, дворічні курси базової підготовки та довузівської орієнтації (аналогічні підготовчим курсам і підготовчим відділенням).

«Відкрита освіта» це освіта для дорослих, працюючих людей, які потребують зміни або підвищення кваліфікації. Відкрита освіта є тільки платною – від 400 до 800 крон за кожен семестр. Вона полягає у вивченні окремих спеціалізованих дисциплін. Результати проміжних, підсумкових і кваліфікаційних випробувань (іспитів) у секторі «відкритої освіти» прирівнюються до екзаменаційних результатів за градуальними програмами університетів.

Розглянуті національні моделі організації професійної освіти окреслюють практично всі представлені в країнах Європи організаційні структури систем професійного навчання.

1.4. Аналіз змісту підготовки кваліфікованих робітників за інтегрованими професіями

Сучасний етап соціально-економічного розвитку України характеризується глобальними перетвореннями в усіх сферах життєдіяльності суспільства: в економіці – це перехід до ринкової економіки та відповідних форм трудової зайнятості населення й ринку праці; у політиці – демократизація соціального ладу й наближення до європейських стандартів; у соціальному житті – глобалізація й лібералізація суспільства, посилення його відкритості тощо. На думку багатьох дослідників, ці зміни, темп яких в останні десятиліття нестримно наростає, сьогодні набули загальнонаціонального значення: вони безперервні, постійні, стрімкі та характеризуються тенденцією до прискорення, стосуються усіх сфер діяльності людини й суспільства.

Розвиток сучасного суспільства вимагає нових стандартів якості підготовки кваліфікованих робітників в усіх галузях господарювання. Робітник на виробництві відіграє важливу роль, оскільки від рівня його компетентності залежить якість кінцевого продукту чи надання послуг. Існує тісний взаємозв'язок економічної ефективності виробництва від кваліфікаційного рівня і компетентності його робітників. Тому зміст професійно-технічної освіти повинен проектуватися на основі компетентнісного підходу.

З огляду на зазначене стає зрозумілим, що система вітчизняної освіти, основні параметри якої визначалися в минулому столітті на основі іншого соціально-економічного ладу, перестала відповідати сучасним реаліям і, тим більше, у випереджаючому режимі передбачати їх. На цей факт вказують численні дослідження, проведені як українськими, так і зарубіжними вченими. Висновки науковців зводяться до визнання того, що система освіти України орієнтована на запам'ятовування фактичної інформації й заучування певних прийомів; вона слабо реагує на «сигнали» ринку праці, які вимагають від держави якості освіти та ефективного використання освітніх ресурсів. Сьогодні

дедалі частіше роботодавці закликають до стабілізації істотного дисбалансу між вимогами, що пред'являються до претендентів на робочі місця, та якістю підготовки випускників ПТНЗ.

Актуальність і невідкладність процесу реформування системи професійно-технічної освіти посилюється певними чинниками.

По-перше, керівники підприємств дедалі частіше наголошують на якості освітньої підготовки, що проявляється репродуктивними знаннями, уміннями й потребує донавчання випускника безпосередньо на виробництві із витратами часу та коштів. Це зумовлено відсутністю конструктивної взаємодії між підприємствами і ПТНЗ. Техніко-технологічні зміни, що відбуваються у сфері послуг, не відображені в кваліфікаційних характеристиках, у яких описані кваліфікаційні вимоги до випускника, що були актуальними на той час. Саме тому виникають розбіжності між консервативними тенденціями в системі професійної освіти й навчання та сучасними потребами ринку праці у кваліфікованих робітничих кадрах. Вирішення даного питання можливе за умов об'єднання зусиль роботодавців, освітян і науковців задля перегляду змісту кваліфікаційних характеристик (в ідеальному варіанті – розроблення професійних стандартів на основі компетентнісного підходу) та оновлення чинних ДСПТО, розроблення ДСПТО нових професій.

По-друге, на виконання Національного плану дій України з упровадження Програми економічних реформ на 2010–2014 рр. для координації дій між центральними органами виконавчої влади, роботодавцями й соціальними партнерами постановою Кабінету Міністрів України №1238 від 16 листопада 2011 р. створено міжвідомчу робочу групу з питань розроблення й упровадження ДСПТО. Фахівцями груп підготовлено Методичні рекомендації з розроблення ДСПТО з конкретних професій на основі компетентнісного підходу [70] та Методику розроблення ДСПТО з конкретних робітничих професій [69].

Згідно з планом спільної діяльності Інституту професійно-технічної освіти НАПН України та Департаменту професійної освіти Міністерства освіти і науки України, підготовлено ДСПТО з професії «Майстер ресторанного обслуговування» [23]. Зміст ДСПТО базується на основі кваліфікаційної характеристики професії «Майстер ресторанного обслуговування», затвердженої наказом Міністерства праці та соціальної політики України № 517 від 10 листопада 2008 р., досягнень науки й техніки, впровадження сучасних технологічних процесів, передових методів праці, врахування особливостей галузі, потреб роботодавців і містить вимоги до рівня знань, умінь та навичок (професійних і ключових компетенцій), що відповідають сучасним технологіям виробництва й сфери послуг.

По-третє, зовнішні і внутрішні економічні перетворення у сфері послуг посилили значення результативної діяльності суб'єктів професійної освіти, що

дає підстави стверджувати про пріоритетність у визначенні професіоналізму фахівця, якості його роботи, готовності й здатності до виконання професійних функцій на робочому місці в умовах реального виробництва. Відповідно, забезпечення якості стає ключовою ідеєю, новою філософією освіти, потенціалом навчальних закладів у розкритті можливостей у сфері освітньої діяльності.

По-четверте, якість професійної підготовки фахівця залежить не стільки від успішного відтворення ним теоретичних знань (знаннєвої складової професійної компетентності), скільки від виконання ним трудових функцій (діяльнісного компонента), що визначають результати навчання – компетентності, які набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання. Аналіз типових навчальних планів підготовки робітників спонукає до перегляду співвідношення обсягів теоретичних знань і практичної підготовки майбутнього фахівця, оновлення навчальних програм теоретичних предметів із включенням інноваційних методів навчання, ситуативних вправ професійного спрямування тощо.

По-п'яте, аналіз сучасного стану національної системи освіти показує, що сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєвокомпетентних громадян. Відтак стає очевидною необхідність формування ключових компетентностей майбутніх фахівців у всіх ланках освітньої системи.

Систематичне оновлення змісту освіти відповідно до змін у науці, техніці, технологіях виробництва чи сфері послуг, організації праці тощо шляхом періодичної розробки нових типових навчальних планів і програм, а також внесення відповідних змін до робочих навчальних планів і робочих навчальних програм спонукає до визначення науково обґрунтованої номенклатури професій відповідно до нових соціально-економічних і культурно-освітніх потреб та створення ДСПТО. З метою реалізації перерахованих завдань необхідно на основі аналізу видів робіт і функцій виконавців на виробництві й сфері послуг здійснити інтеграцію професій, забезпечивши перехід від вузькопрофільних до широкопрофільних професій та внести відповідні зміни до номенклатури професій.

Сьогодні система професійно-технічної освіти має готувати багатопланового працівника, який повинен володіти широким спектром компетенцій і кваліфікацій. Випускник сьогодні – це працівник досить широкої кваліфікації та компетентності, здатний працювати за професією на будь-якому підприємстві, володіє ґрунтовною загальнотехнічною, загальнотехнологічною і соціальною базою знань, постійно формує й удосконалює нові професійні знання та вміння.

Така модель робітника найкраще відповідає вимогам роботодавців щодо широкої кваліфікації робітників і водночас бажанню робітника в отриманні цікавої професії й високої кваліфікації та прагненню держави мати високий робітничий потенціал.

Світовий досвід засвідчує тенденцію до укрупнення професій. Це викликає необхідність інтеграції професій. Укрупнення робітничих професій – процес об'єднання окремих монопрофесій, близьких за характером роботи і сферою застосування. Укрупнення робітничих професій здійснюється на основі потреб підприємств – замовників робітничих кадрів, з одного боку, та забезпечення набуття учнем кваліфікації широкого профілю незалежно від конкретного підприємства і робочого місця, підготовка до самостійної роботи в широкій сфері діяльності – з другого. В сучасних умовах потрібен робітник широкого профілю, який володіє комплексом вмінь і навичок, притаманних для певного спектра спеціальностей, може швидко вивчати й використовувати у професійній діяльності сучасні досягнення науки і техніки, постійно прагнути до удосконалення, до професійної самоадаптації.

Для задоволення потреб роботодавців у кваліфікованих робітниках широкої кваліфікації професії укрупнюються шляхом об'єднання видів робіт, що технологічно пов'язані між собою і можуть виконуватися одним робітником певної кваліфікації. Укрупнені професії «офіціант», «бармен», «буфетник», «адміністратор залу» у сфері послуг дають можливість випускнику училища виконувати ці види робіт упродовж професійного життя і за необхідності переходити з одного виду роботи на інший.

У словнику професійної освіти за редакцією Н. Г. Ничкало визначається: професія інтегрована – укрупнена професія, в якій інтегровані кілька монопрофесій і/або видів професійної діяльності з метою навчання за єдиним стандартом ПТО [79].

Потреби суспільства в даний час, розвиток економічних і соціальних відносин теж диктують необхідність укрупнення професій та інтеграції професій для навчання кваліфікованих робітників.

Навчання за інтегрованими професіями дає позитивні результати та сприяє: оптимізації змісту навчання; збільшенню часу на виробниче навчання й практику; розширенню і поглибленню рівня знань, умінь, навичок; раціональному використанню навчального часу при освоєнні інтегрованої професії; посиленню зацікавленості учнів у навчанні й отриманні широкої кваліфікації; значній економії коштів на підготовку майбутніх фахівців.

Інтеграція професій за галузями може бути:

1) внутрішньогалузева – об'єднання монопрофесій однієї галузі:

інтеграція професій, що мають значні спільні функціональні характеристики, або виконуються послідовно в технологічному процесі. Так, у будівель-

ній галузі такі інтегровані професії затребувані на крупних спеціалізованих будівельних підприємствах, або на комбінатах по виготовленню будівельних матеріалів і конструкцій;

інтеграція професій, що мають часткові, незначні, спільні функціональні характеристики, або не пов'язані послідовністю в технологічному процесі, можуть виконуватися з певним розривом в часі. Їх об'єднують спільні знання будівельних матеріалів, креслень, інструменту, охорони праці тощо. Такі інтегровані професії використовуються на будівельних підприємствах, що виконують закінчений цикл підрядних робіт, або повний комплекс будівництва;

інтеграція професій, що не мають спільних функціональних характеристик, не пов'язані послідовністю технологічного процесу, але притаманні одній галузі. Такі інтегровані професії потрібні невеликим підприємствам, які потребують працівників з широким колом обов'язків.

2) міжгалузева – сукупність окремих професій, притаманних різним галузям:

інтегровані професії, що мають частково спільні функції (зварювальні, слюсарні роботи);

інтегровані професії, що не мають жодних спільних функцій, але можуть бути необхідними в певних умовах одному працівникові.

Рівні інтеграції видів робіт можуть бути:

низький – встановлюються незначні взаємозв'язки між раніше незалежними частинами змісту навчання;

середній – встановлюються істотні різносторонні взаємозв'язки, що приводять до істотних змін змісту навчання;

високий – з'являється новоутворення, в якому інтеграційні процеси супроводжуються ґрунтовною перебудовою змісту навчання.

Переваги інтеграції професій для закладів полягають у гнучкому реагуванні сфери праці на зміни у технологіях і змісті діяльності; встановленні взаємозацікавлених відносин з потенційними роботодавцями; регулюванні процесу працевлаштування випускників; використанні механізму зовнішнього оцінювання кваліфікаційного рівня випускника. Для роботодавців – варіативність, різностроковість освітнього процесу; можливість впливати на зміст та організацію навчання, можливість контролювати кінцевий результат підготовки робітника.

Загальносвітові тенденції організації виробництва і сфери послуг вимагають від сучасного робітника вміння набувати технічну і технологічну кваліфікацію, вирішувати нові завдання, оволодівати новими функціями, бути здатним швидко адаптуватися до нових умов. Нинішній рівень підготовки кваліфікованих робітників у закладах професійно-технічної освіти не відповідає вимогам роботодавців, змінам, що відбуваються на ринку праці, у галузях виробництва.

З огляду на сказане стає зрозумілим, що система профтехосвіти має готувати багатопланового працівника, який повинен виконувати широкий спектр вимог щодо компетенцій і кваліфікацій як на ринку в цілому, так і окремого роботодавця.

Для задоволення потреб роботодавців у кваліфікованих робітниках широкої кваліфікації професії укрупнюються шляхом об'єднання видів робіт, що технологічно пов'язані між собою і можуть виконуватися одним робітником певної кваліфікації. Укрупнені професії «штукатур; лицювальник-плиточник», «муляр; пічник; штукатур», «монтажник санітарно-технічних систем; газозварник» у будівництві дають можливість випускникові училища виконувати ці види робіт і переходити з одного виду роботи на інший при необхідності.

Водночас підготовка майбутніх фахівців має відповідати міжнародним стандартам і здійснюватися на основі компетентнісного підходу. Саме таке розуміння вченими й практиками зумовлює необхідність розроблення ДСПТО нового покоління. Основна вимога роботодавців – це якість підготовки випускника, його готовність до виконання не лише посадових обов'язків, а й здатність до адаптації у процесі динамічних змін, до вирішення нестандартних ситуацій, до мобільності у професійній діяльності.

Якість підготовки кваліфікованих робітників, успішний прояв професійної компетентності у трудовій діяльності прямолінійно залежать від рівня сформованості особистісних позицій фахівця (психологічних установок, комунікативних задатків, організаційних навичок тощо).

В Україні розроблення ДСПТО за інтегрованими професіями розпочалась у 2004 р., зокрема в рамках роботи українсько-німецького проекту «Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні».

Проекти ДСПТО для підготовки кваліфікованих робітників за інтегрованим професіями розроблено відповідно до вимог чинного законодавства та відповідних нормативних документів з професійно-технічної освіти. При розробленні стандартів було використано методичні рекомендації щодо розроблення ДСПТО з конкретних професій, створених в рамках реалізації українсько-німецького проекту «Підтримка реформування професійно-технічної освіти в Україні». Здійснення Проекту показало, що одним із основних чинників реформування системи ПТО в Україні є модернізація професій навчання. За роки реалізації Проекту були розроблені й апробовані ефективні механізми створення ДСПТО нового покоління, які орієнтовані на сучасні вимоги ринку праці та соціально-економічний розвиток суспільства. Апробовано комплекс методик щодо розроблення та впровадження ДСПТО:

методика адаптації змісту ПТО відповідно до потреб сучасного виробництва і сфери послуг;

методика вивчення потреб щодо оновлення змісту професійних компетенцій викладачів і майстрів виробничого навчання та організації підвищення їхньої кваліфікації;

методика розроблення навчально-методичної документації;

методика підтримки випускників ПТНЗ щодо планування професійної кар'єри й працевлаштування.

За означеними методиками розроблено, модернізовано та апробовано 12 ДСПТО з інтегрованих професій навчання (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

№ з/п	Код	Професія	Навчальний заклад	Кваліфікаційна характеристика
Перелік розроблених ДСПТО				
1.	7514	Монтажник будівельний	Запорізький професійний ліцей автотранспорту	Наказ Міністерства будівництва та житлово-комунального господарства №9 від 02.11.2005
2.	7120	Деревообробник будівельний	Севастопольський центр професійно-технічної освіти ім. маршала інженерних військ А.В. Геловані.	Наказ Міністерства будівництва та житлово-комунального господарства №9 від 02.11.2005
3.	7139	Опоряджувальник будівельний	Вище професійне училище №1, м. Рівне	Наказ Міністерства будівництва та житлово-комунального господарства №9 від 02.11.2005
4.	8339	Машиніст підіймально-транспортних машин	Міжрегіональний центр професійно-технічної освіти автомобільного транспорту та будівельної механізації, м.Київ	Наказ Міністерства будівництва та житлово-комунального господарства №9 від 02.11.2005
5.	8339	Машиніст землерийно-будівельних машин	Міжрегіональний центр професійно-технічної освіти автомобільного транспорту та будівельної механізації, м.Київ	Наказ Міністерства будівництва та житлово-комунального господарства №9 від 02.11.2005
6.	5129	Майстер ресторанного обслуговування	Івано-Франківське вище професійне училище готельного сервісу і туризму Одеське вище професійне училище морського туристичного сервісу	Наказ Міністерства праці та соціальної політики України 10.11.2008 №517

Продовження табл. 1.1

7.	4229	Оператор телекомунікаційних послуг	Міжрегіональне вище професійне училищем зв'язку м. Києва Міжрегіональне вище професійне училище зв'язку м. Львова	Наказ Міністерства праці та соціальної політики України 10.11.2008 №517
8.	4113	Оператор з обробки інформації та програмного забезпечення	Міжрегіональне вище професійне училищем зв'язку м. Києва	Наказ Міністерства праці та соціальної політики України 10.11.2008 №517
9.	4112	Оператор інформаційно-комунікаційних мереж	Міжрегіональне вище професійне училище зв'язку м. Львова	Наказ Міністерства праці та соціальної політики України 10.11.2008 №517
10.	7242	Монтажник інформаційно-комунікаційного устаткування	Міжрегіональне вище професійне училище зв'язку м. Львова	Наказ Міністерства праці та соціальної політики України 10.11.2008 №517
11.	7241	Майстер з діагностики та налагодження електронного устаткування автомобільних засобів	Міжрегіональний центр професійно-технічної освіти автомобільного транспорту та будівельної механізації, м. Київ	Наказ Міністерства праці та соціальної політики України 10.11.2008 №517
12.	7219	Зварник	Інститут електрозварювання ім. Є.О.Патона НАНУ, м. Київ	
Професії для затвердження КХ				
13.	8119	Електромеханік гірничого обладнання	Свердловський професійний гірничий ліцей Луганська обл. Ровеньківський професійний гірничий ліцей Луганська обл. Золотівський професійний ліцей Луганська обл.	

Продовження табл. 1.1

14.	8129	Підручний сталевара конвертерного виробництва	Алчевський професійний металургійний ліцей	
15.	7139	Механік технічних систем будівель	Макіївський професійний будівельний ліцей Міжрегіональне вище професійне будівельне училище м. Краматорськ Курахівський професійний ліцей м.Курахове, Донецька обл.	
16.	7319	Механік-верстатник з обробки металів різанням	Краматорський центр професійно-технічної освіти	
Перспективні галузі для розробки професій				
1.		Переробна промисловість		
2.		Легка промисловість		
3.		Сільське господарство		

Усі ці професії внесені до Державного класифікатора професій України та отримали позитивні відгуки роботодавців, учнів, працівників ПТНЗ.

Більш детально проаналізуємо зміст підготовки кваліфікованих робітників за інтегрованою професією «Майстр ресторанного обслуговування» (5129) галузі ресторанного господарства.

У табл. 1.2 представлено дані випуску учнів, слухачів ПТНЗ за професією «Майстер ресторанного обслуговування» станом на 01.09.2013 р., у табл. 1.3 – контингент учнів, слухачів ПТНЗ за професією «Майстер ресторанного обслуговування» станом на 01.01.2014 р.

Однак державні вимоги до змісту професійно-технічної освіти, рівня кваліфікації випускника ПТНЗ, основних засобів навчання та освітнього рівня вступника, що визначають ДСПТО з робітничих професій, не повною мірою відповідають вимогам сьогодення.

Таблиця 1.2

Випуск учнів, слухачів ПТНЗ за професією «Майстер ресторанного обслуговування» станом на 01.09.2013 р.

№ з/п	Регіон	Назва ПТНЗ	Керівник	К-сть учнів, слухачів
1.	Житомирська	Державний ПТНЗ «Житомирське вище професійне училище сервісу і дизайну»	Мосейчук Світлана Олександрівна	26
2.	Івано-Франківська	Івано-Франківський технікум ресторанного сервісу і туризму Національного університету харчових технологій	Кузнецова Віра Іванівна	27
3.	Івано-Франківська	Бурштинський торговельно-економічний коледж Київського національного торговельно-економічного університету	Козак Андрій Романович	25
4.	Луганська	Вище професійне училище №92	Ліщішин Микола Володимирович	22
5.	Одеська	Державний навчальний заклад «Одеське вище професійне училище морського туристичного сервісу»	Бурдейний Віктор Артемович	29
6.	Тернопільська	Державний ПТНЗ «Тернопільське вище професійне училище ресторанного сервісу і торгівлі»	Каплун Андрій Володимирович	49

Таблиця 1.3

Контингент учнів, слухачів ПТНЗ за професією «Майстер ресторанного обслуговування» станом на 01.01.2014 р.

№ з/п	Регіон	Назва ПТНЗ	Керівник	К-сть учнів, слухачів
1.	Волинська	Волинський технікум Національного університету харчових технологій	Корчук Ігор Васильович	33
2.	Дніпропетровська	Дніпропетровський центр підготовки і перепідготовки робітничих кадрів туристичного сервісу	Войтович Ніна Василівна	23

Продовження табл. 1.3

3.	Житомирська	Державний ПТНЗ «Житомирське вище професійне училище сервісу і дизайну»	Мосейчук Світлана Олександрівн	55
4.	Івано-Франківська	Івано-Франківський технікум ресторанного сервісу і туризму Національного університету харчових технологій	Кузнецова Віра Іванівна	63
5.	Івано-Франківська	Бурштинський торговельно-економічний коледж Київського національного торговельно-економічного університету	Козак Андрій Романович	52
6.	Луганська	ДНЗ «Луганське вище професійне училище інформаційних технологій»	Ковас Тетяна Сергіївна	49
7.	Луганська	Вище професійне училище №92	Ліщішин Микола Володимирович	52
8.	Львівська	Державний професійно-технічний навчальний заклад «Львівський професійний ліцей торгівлі та сфери послуг»	Кіска Марія Євгенівна	27
9.	Львівська	Львівське вище професійне училище ресторанного сервісу та туризму	Балущак Ганна Федорівна	31
10.	Одеська	Державний навчальний заклад «Одеське вище професійне училище морського туристичного сервісу»	Бурдейний Віктор Артемович	57
11.	Тернопільська	Державний професійно-технічний навчальний заклад «Тернопільське вище професійне училище ресторанного сервісу і торгівлі»	Каплун Андрій Володимирович	196
12.	Черкаська	Державний навчальний заклад «Черкаське вище професійне училище»	Азізова Алла Михайлівна	28

У контексті аналізу змісту ДСПТО з професії ресторанного сервісу зазначимо, що ринок праці у ресторанній індустрії – нестабільний і невизначений. Виконання функціональних обов'язків вимагає від випускника професіона-

лізму, гнучкості, мобільності, самостійності, вміння приймати відповідальні рішення, творчості, комунікабельності, відповідальності, а також готовності до самонавчання й професійного зростання.

Зростання кількості закладів ресторанного господарства приводить, безперечно, до загострення конкуренції між ними. Цей фактор став основною причиною, за якою переважна більшість керівників підприємств висуває високі вимоги до професійних якостей своїх працівників. Причому, окрім суто професійних знань і вмінь, робітник повинен мати досить широкий світогляд, постійно вдосконалювати рівень професійної майстерності, індивідуального креативного стилю роботи, мати бажання до самовдосконалення, самоосвіти.

На початку XXI ст. громадське харчування, як галузь і сфера ресторанної індустрії зокрема, відчуло на собі суворий вплив економічних реформ, приватизації та криз. Але, не зважаючи на економічні негаразди, сфера ресторанної індустрії має стійку тенденцію до зростання. Сучасний ресторанний бізнес, як ніколи раніше, пропонує широку номенклатуру послуг споживачам продукції та послуг громадського харчування. З'являються нові їх види: послуги сомельє, години фортуни та щасливі години для гостей; гастрономічні шоу; урочиста презентація страв; бар-шоу; рибалка й кулінарне приготування у присутності гостя; караоке; кімнати для паління; знижки постійним клієнтам; виїзний кейтерінг з організацією дозвілля та широким спектром різноманітних послуг. Останнім часом спостерігається стійка тенденція переміщення послуг з організації споживання продукції та обслуговування споживачів із залів закладів харчування до робочих місць (офіси, установи); місць відпочинку; місць святкування ювілеїв та інших офіційних і неофіційних святкових подій; до домівок. У міжнародній індустрії гостинності такі послуги вимагають від фахівця сфери послуг не тільки професійних знань, а й володіння психологічними, організаційними та комунікативними компетенціями.

Важливим чинником, що впливає на розвиток і діяльність ресторанного господарства, є попит працедавців на компетентних фахівців – випускників ПТНЗ. Означена потреба задовольняється далеко не в повному обсязі, оскільки навчальні заклади, котрі готують робітничі кадри сфери послуг, орієнтовані на виконання вимог ДСПТО з професії, мало враховуючи зміни та інновації, котрі вже відбулися в ресторанній галузі, тому виникає гостра необхідність у фахівцях, які володіють широким портфелем професійних і ключових компетентностей і спроможні їх адаптувати до обраної професії.

У зв'язку з цим виникає потреба оновлення змісту підготовки кваліфікованих робітників, а відтак і кваліфікаційних характеристик, розроблення нових професійних стандартів та детального оновлення чинних ДСПТО з конкретних професій.

Аналіз сучасного стану професійної підготовки фахівців ресторанного сервісу у ПТНЗ показав, що в сучасних соціокультурних умовах розвитку українського суспільства однією з важливих тенденцій реформування професійно-технічної освіти став перегляд теорії та практики щодо підготовки майбутнього фахівця, який повинен бути готовим самостійно, свідомо і творчо визначати траєкторії власного професійного життя та досягати життєвого успіху.

Робочою групою, створеною на базі Львівського вищого професійного училища ресторанного сервісу та туризму, до якої увійшли педагогічні працівники КРПТНЗ «Сімферопольське вище професійне училище ресторанного сервісу і туризму», ДПТНЗ «Криворізький центр професійної освіти робітничих кадрів торгівлі та ресторанного сервісу», Тернопільського ВПУ ресторанного сервісу і торгівлі, Івано-Франківського технікуму ресторанного сервісу і туризму Національного університету харчових технологій (лист Департаменту ПТО Міністерства освіти і науки України від 14.03.2013 р. №3.1/9.-412), здійснено аналіз змісту проекту ДСПТО з професії 5129 «Майстер ресторанного обслуговування».

У контексті заявленого зазначимо, що переважна більшість суб'єктів освітньої діяльності переконана, що підготовка майбутніх фахівців ресторанного сервісу має відповідати міжнародним стандартам, а відтак здійснюватися на основі компетентнісного підходу. Саме таке розуміння вченими і практиками зумовлює необхідність розроблення ДСПТО нового покоління.

У чинних ДСПТО (до прикладу, інтегрована професія «Майстер ресторанного обслуговування») перед педагогами стоять завдання, що відображені в таких словосполученнях: «учень повинен знати», «учень повинен вміти». Проте виникає питання про його спроможність раціонально та ефективно адаптувати «повинно закарбовані» знання й уміння у професійній діяльності. Можливо, що у взаємовідносинах із соціальним середовищем, у змінному техніко-технологічному виробництві чи при переході особистості в іншу професійно суміжну установу означені терміном «повинні» знання та уміння будуть недостатніми для реалізації у професійному середовищі.

У такому разі посилюється актуальність формування ключових компетентностей, значущість оволодіння функціями, які вони (ключові компетентності) виконують у життєдіяльності кожної людини, зокрема такими, як: формування в людини здатності навчатися й самонавчатися; забезпечення випускникам гнучкості у взаємовідносинах з роботодавцями; закріплення стійкості та зростаючої успішності в конкурентному життєвому середовищі тощо.

Детальне вивчення кваліфікаційних вимог проекту ДСПТО з інтегрованої професії «Майстер ресторанного обслуговування», діючого в рамках експерименту від 2008 р., дає підстави стверджувати, що зміст освітньо-ква-

ліфікаційної характеристики випускника спрямований на формування професійних знань, умінь та навичок.

Під час аналізу сучасного стану підготовки кваліфікованих робітників за інтегрованими професіями була виявлена й невідповідність рівня підготовки кваліфікованих робітників запитам роботодавців. Підприємства часто змушені проводити перепідготовку робітників безпосередньо у себе на виробництві або ж створювати власні навчальні центри.

У табл. 1.4 наведено структуру обов'язкового компоненту змісту освіти за інтегрованою професією «Майстер ресторанного обслуговування».

Таблиця 1.4

Структура обов'язкового компоненту змісту освіти за інтегрованою професією «Майстер ресторанного обслуговування»

№ з/п	Перелік обов'язкових навчальних дисциплін та види навчальних робіт	Обсяг навчального часу
1.	**Гуманітарні навчальні дисципліни**	
1.	Основи галузевої економіки, екології і права	70
1.2	Основи підприємницького успіху	40
1.3	Фізична культура і здоров'я	50
	Всього годин	**160**
2.	**Загальнотехнічні навчальні дисципліни**	
2.1	Охорона праці	30
	Всього годин	**30**
3.	**Професійно-теоретичні навчальні дисципліни**	
3.1	Організація і техніка обслуговування	220
3.2	Технологія приготування закусок, страв, напоїв	220
3.3	Інформаційні технології	80
3.4	Іноземна мова	120
3.5	Санітарія та гігієна	16
3.6	Ділова українська мова	24
	Всього годин	**680**
4.	Професійно-практична підготовка	
4.1	Виробниче навчання	730
4.2	Виробнича практика	570
	Всього годин	1300
	Державна кваліфікаційна атестація	70
	Всього на обов'язковий компонент змісту освіти	2240

Аналізуючи предмети, що складають типовий навчальний план підготовки кваліфікованих робітників з інтегрованої професії «Майстер ресторанного обслуговування» у блоці під назвою «Гуманітарні навчальні дисципліни» у змісті предмета «Основи галузевої економіки, екології і права», бачимо теми, які повторюють шкільну програму з означених предметів, у вивченні яких відсутнє професійне спрямування і зовсім немає тем, засвоєння яких учнями сформувало б у них певні компетентності, хоча на освоєння учнями цього предмета передбачено 70 год.

У блоці «професійно-теоретичні навчальні дисципліни», до прикладу, у змісті предмета «Інформаційні технології» викладено основі алгоритми роботи з комп'ютером, що у сучасному суспільстві є зовсім не новизною. Натомість у рамках 80 год., що передбачені на предмет, відсутні теми з вивчення новітніх систем прийомів замовлень та обчислення розрахунків за допомогою ПК.

У змісті предмета «Організація і техніка обслуговування» є теми, які повторюються в інших предметах; зміст предмета «Технологія приготування закусок, страв, напоїв» не зовсім відповідає вимогам кваліфікаційної характеристики, також необхідно вивести із цього предмета теми, що стосуються предмета «Устаткування торгово-технологічного обладнання».

Щодо формування навичок адміністратора залу – необхідно, на нашу думку, ввести додатковий предмет, а саме «Планування, організація і технологія управління персоналом підприємства».

Зміст предмета «Професійна етика і психологія» зводиться до розкриття основних понять психології та етики. Отже, якщо припустити, що в процесі вивчення даного предмета формуються ключові компетентності майбутніх фахівців ресторанного сервісу, то цьому процесу характерне, однак, суто теоретичне ознайомлення учнів із основними принципами психології та професійної етики, без перспектив подальшого їх розвитку та реалізації у професійній діяльності.

Необхідність чіткого опису професійних та ключових компетентностей майбутніх фахівців ресторанного сервісу і їх змістовий опис дасть можливість кожному викладачу визначити причетність його предмета до часткової реалізації змісту визначених компетентностей.

Ефективність якості впровадження основ формування професійних і ключових компетентностей у професійній підготовці здебільшого залежить від умов та організації навчального процесу. Необхідними умовами є бажання й готовність ПТНЗ до інноваційної діяльності, модернізації змісту, готовність педагогічних працівників до особистісно-професійного саморозвитку; сприятливий психологічний клімат у колективі, усвідомлення важливості й необхідності підготовки компетентного фахівця, а не просто особи, яка володіє певними теоретичними знаннями та практичними вміннями.

З метою наближення вітчизняної освіти до європейських стандартів ПТНЗ сфери послуг мають створювати сприятливий освітній простір для розвитку компетентностей, а навчальні програми – охоплювати теми, після освоєння яких учні зможуть продемонструвати своє оволодіння компетентностями.

Сьогодні рівень володіння компетентностями (хоча б за найнижчим рівнем) визначається в процесі співбесіди при прийнятті на роботу, більше того, різні країни Європи в системі освіти створюють організаційні структури з упровадження своєрідного «європаспорта» – сертифіката, в якому означені засвоєні учнем компетентності й кваліфікації, що пройшли процедуру взаємовизнання, а також доповнення європейського резюме спеціальним додатком із переліком засвоєних професійних і ключових компетентностей.

Саме тому надзвичайно важливим є розуміння учнями соціального значення обраної професії й, відповідно, розуміння свого місця в системі суспільних відносин, а також здатність до критичної оцінки життєвого та професійного досвіду, свідомого вибору шляхів і методів удосконалення особистих та професійних якостей.

Перегляд змісту ДСПТО, якими керуються у підготовці майбутніх фахівців ресторанного сервісу усі ПТНЗ України, свідчить про необхідність його оновлення, доповнення, спрямування на якісно інший характер результатів навчання, що включатиме підвищення рівня формування професійних і ключових компетентностей. Визначальними й пріоритетними засобами формування як професійних, так і ключових компетентностей є сучасні педагогічні технології, суть застосування яких полягає не стільки «Чому навчати», скільки «Як навчати» та «З якою метою».

Крім того, система підготовки фахівців ресторанного сервісу повинна враховувати ті умови, в яких буде жити й працювати майбутній фахівець. Зміни, що входять у наше життя, мають бути сигналом і для відповідного реформування системи навчання. Трансформації в освіті призвели до зміни її базової парадигми, а саме: необхідності доповнення від навчання знань, умінь, навичок навчанням здатності навчатися і самовдосконалюватися.

З огляду на означене стає очевидним, що система підготовки фахівців ресторанного сервісу у ПТНЗ, формування у них професійних та ключових компетентностей, які б сповна відповідали соціальним та комерційно-економічним запитам сучасної ресторанної індустрії потребує моделі, яка забезпечувала б реалізацію розглянутих аспектів.

РОЗДІЛ 2

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ЗА ІНТЕГРОВАНИМИ ПРОФЕСІЯМИ

2.1 Методичні аспекти формування змісту підготовки кваліфікованих робітників на засадах компетентнісного підходу

Сучасні реформи, спрямовані на створення національної інноваційної економіки, динамічний техніко-технологічний розвиток галузей виробництва, зумовлюють необхідність модернізації професійної освіти і навчання задля забезпечення сприятливих умов для якісної підготовки робітничих кадрів згідно з пріоритетами державної соціально-економічної політики, а також забезпечення рівного доступу до оволодіння робітничими професіями.

Зміна акцентів системи професійно-технічної освіти на отримання результатів навчання, що відображається у якості підготовки кваліфікованих робітників, актуалізує значущість впровадження компетентнісного підходу.

Стрімкий розвиток економіки зумовив необхідність вивчення досвіду системи професійно-технічної освіти європейських країн, запозичення та тенденцій розвитку їхньої системи освіти. Пріоритетом розвитку кожної держави є успішне входження молодої людини в життя сучасного суспільства та її подальша результативна діяльність. Саме тому постала гостра необхідність упровадження в систему професійно-технічної освіти України технологій навчання на компетентнісному підході.

Компетентнісний підхід відповідає досвіду розвинених країн, в яких останніми десятиліттями відбувається переорієнтація змісту освіти на її якість та результат [58].

Компетентнісний підхід, як інноваційне явище у системі української професійно-технічної освіти, розуміється як поступовий процес реформування, спрямований на результат та якість навчання, готовність вирішувати виробничі задачі, конкурентоспроможність у професійній діяльності.

Упровадження компетентнісного підходу у систему професійно-технічної освіти України відбувається поступово й супроводжується широким обговоренням і ґрунтовним вивченням педагогічних проблем над розв'язанням яких працюють українські науковці.

Педагогічні, психологічні та науково-методичні публікації свідчать про значний інтерес вітчизняних і зарубіжних дослідників до визначення змісту поняття «компетентнісний підхід».

У якості інструментальних засобів компетентнісного підходу Е. Зеєр називає такі нові мегаосвітні конструкти, як: базові компетентності, ключові компетенції, мегапрофесійні якості [27].

Вітчизняні науковці погоджується з тим, що інструментальними засобами компетентнісного підходу виступають такі освітні конструкти, як компетенції, компетентності, професійні компетентності, ключові компетентності, які введені у науковий обіг та частково ототожнюються із загальновідомими поняттями «знання», «вміння», «навички», «особистісні якості» тощо.

Методологічною основою для впровадження у науковий обіг поняття «компетентнісний підхід» стало прагнення американських учених ще у 50–60-их роках XX ст. виробити специфічне поняття до визначення діяльності людини в різних галузях виробництва. Компетентнісна оцінка діяльності фахівця ґрунтувалася на вимірюванні трьох основних виявів його особистості: знати, робити, бути.

У працях Г. Гаврищак інформується, що компетентнісний підхід зародився у США і однією з перших публікацій, яка «відкрила» цю проблематику, була стаття D.McClelland «Тестувати компетентність, а не інтелект». Однак не в Америці, а у Великій Британії концепція компетентнісно орієнтованої освіти з 1986 р. була взята за основу національної системи кваліфікаційних стандартів і отримала офіційну підтримку керівництва [17].

У літературних джерелах подаються три основні етапи становлення компетентнісного підходу в освіті.

1-й (1960–1970 рр.) характеризується введенням у науковий апарат категорії «компетенція» і створенням передумов розмежування понять «компетенція» і «компетентність».

2-й (1970–1990 рр.) – використанням категорій «компетенція» і «компетентність» у теорії і практиці навчання мови, спілкування, а також аналізу професіоналізму фахівців в управлінні, керівництві та менеджменті.

3-й (від початку 1990-х років донині) характеризується дослідженням компетентності як наукової категорії сфери освіти [28].

Компетентнісний підхід є предметом обговорення і всебічного аналізу як вітчизняних, так і зарубіжних учених.

Ми поділяємо погляди В. О. Радкевич щодо розуміння компетентнісного підходу як методу моделювання результатів професійно-технічної освіти, їх представлення у вигляді норм якості підготовки кваліфікованих робітників [81, с. 8]. Водночас розуміємо компетентнісний підхід і як основу для оновлення змісту професійної освіти.

На думку В. Загв'язинського, компетентнісний підхід у професійній освіті є важливим теоретичним підґрунтям її орієнтації на досягнення досить високого рівня знань, досвіду, обізнаності для здійснення діяльності й спілкування в різних галузях і сферах [62, с. 61].

Дослідники В. Болотов та В. Сєріков вважають, що «компетентнісний підхід висуває на перше місце не поінформованість учня, а уміння вирішувати проблеми...» [7, с. 10].

У працях російського науковця Г. Селевко сутність компетентнісного підходу означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багаточинникового соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору [84, с. 138].

На думку Т. Олійник, під поняттям «компетентнісний підхід» розуміють спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей та інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватись у процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [59].

Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами, оскільки стосується особистості учня й може бути реалізованим і перевіреним тільки в процесі виконання учнем певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для «всіх», на суб'єктивні надбання одного учня, що їх можна виміряти» [59].

За Б. Ельконіним, «компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість учня, а вміння вирішувати проблеми, що виникають у пізнанні і поясненні явищ дійсності; при освоєнні сучасної техніки та технології; у стосунках людей, етичних нормах, при оцінюванні власних вчинків; у життєвій практиці при виконанні соціальних ролей; при орієнтуванні в середовищі проживання, правових нормах та адміністративних структурах, споживних й естетичних цінностях; у ситуації вибору професії та оцінці своєї готовності до навчання в ПТНЗ, коли необхідно орієнтуватися на ринку праці; за необхідності вирішувати власні проблеми: життєвого призначення, вибору стилю й способу життя, способів розв'язання конфліктів» [109].

У науковій літературі компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок до створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які становлять потенціал, здатність випускника до виживання і активної життєдіяльності в умовах сучасного багатоманітного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого

простору [84]. Так, О. Пометун зауважує, що під поняттям «компетентнісний підхід» у сучасній педагогіці розуміють спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових (базових, основних, над-, міжпредметних), загальногалузевих (професійну компетентність) та предметних компетентностей особистості» [66].

Ми погоджуємося з думкою російського науковця В. Якуніна, що «за допомогою компетентнісного підходу засобами сучасних педагогічних технологій можна сформувати й розвинути такі професійно значущі якості особистості, як: організаторські здібності, самоорганізація, відповідальність, ретельність, вимогливість, здатність до прийняття рішень, спостережливість, уміння оцінити обставини, аналітичні здібності, критичність розуму і винахідливість, ініціативність, уміння керувати підлеглими тощо.» [113].

Таким чином, компетентнісний підхід є сучасним, актуальним і інноваційним засобом модернізації професійно-технічної освіти, що в перспективі забезпечить якість освіти не загалом для системи, а для кожного учня. Компетентнісна освіта – спроба вийти за межі традиційної парадигми навчання, за умов якого звичний результат навчання: «знаю, що…», змінюється у напрямі «знаю, як…».

Узагальнене формулювання компетентнісного підходу, як інноваційного явища у системі української освіти, можна охарактеризувати як поступовий процес реформування, спрямований на результат та якість навчання, готовність вирішувати виробничі задачі, конкурентоспроможність у професійній діяльності.

Суть компетентнісного підходу полягає в реалізації принципів, що визначають цілі освіти, відбір і структурування змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінювання освітніх результатів.

Важливим механізмом якісного регулювання професійного навчання є розробка методики створення професійних стандартів і їх втілення у ДСПТО для підготовки кваліфікованих робітників з конкретних професій.

У межах діяльності Центру сучасних професій і технологій навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України розроблено проект Методики розроблення професійних стандартів на основі компетентнісного підходу (Додаток А).

Професійні стандарти встановлюють вимоги до знань, умінь, компетенцій, досвіду, системи цінностей і особистісних якостей, необхідних для виконання певної роботи чи професійних обов'язків та є основою для розроблення освітніх стандартів.

Метою розроблення професійних стандартів є проведення єдиної державної політики у сфері розвитку трудового потенціалу, тобто:

створення ефективного інструменту взаємодії сфери праці й сфери освіти;

забезпечення раціонального використання людських ресурсів і, в результаті, сприяння стійкому розвитку суспільства;

підвищення ефективності процесу підготовки професійних кадрів і зниження пов'язаних з цим витрат;

забезпечення керованого кар'єрного зростання та професійного розвитку особистості;

створення основ для розроблення програм професійної підготовки, ефективних методів оцінювання й атестації результатів професійного навчання;

формування і підтримка високого професійного рівня працівників, що відповідає потребам виробництва й, отже, забезпечує підвищення продуктивності праці та конкурентоспроможності продукції;

створення нормативної бази для функціонування кваліфікаційних рівнів відповідно до Національної і галузевих рамок кваліфікації.

Об'єктами професійного стандарту є структурні одиниці, засновані за компетентнісним підходом, який передбачає формування вимог до знань, умінь, навичок, компетенцій працівника й допомагають йому якісно виконувати трудові функції у межах відповідної сфери професійної діяльності.

Розроблення професійних стандартів на основі компетентнісного підходу ґрунтуються на принципах:

системності, що забезпечує формування змісту структурних одиниць з конкретної професії як системи взаємопов'язаних структурних компонентів професійного стандарту;

гнучкості, яка дає змогу змінювати структурні одиниці професії відповідно до вимог ринку праці, запитів роботодавців, потреб особистості;

прозорості, згідно з якою забезпечується чіткий й зрозумілий опис вимог, понять, термінів, кінцевих результатів;

безперервності, згідно з якою забезпечується наступність в оволодінні новими знаннями, вміннями, компетенціями впродовж професійної діяльності;

індивідуалізації, що передбачає визначення особистого вибору траєкторії професійного зростання;

орієнтації на кінцевий результат, яка визначає відповідність кінцевих результатів запланованим.

У 2012 р. Інститутом ПТО НАПН України спільно з Департаментом Міністерства освіти і науки України та Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України були розроблені Методичні рекомендацій щодо розроблення Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій на основі компетентнісного підходу, затверджені наказом Міністерства освіти і науки України від 26 квітня 2012 р. №522 [70].

Метою цих Методичних рекомендацій є надання допомоги фахівцям щодо розроблення ДСПТО з урахуванням вимог законодавства.

Метою розроблення ДСПТО з конкретних професій є проведення єдиної державної політики у сфері професійно-технічної освіти, тобто:

забезпечення у всіх регіонах і в різних галузях економіки еквівалентності професійно-технічної освіти й визнання кваліфікації та документів про професійно-технічну освіту;

формування єдиного освітнього простору в Україні;

усунення відмінностей у змісті підготовки конкурентоспроможних на ринку праці кваліфікованих робітників і в термінології, що використовується у 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 кваліфікації.

Об'єктами ДСПТО є результати навчання учнів, слухачів ПТНЗ, система формування компетентностей та критерії оцінювання навчальних результатів.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника, яка охоплює сукупність необхідних професійних і ключових компетентностей, структурованих у базові блоки й навчальні модулі, розробляється з урахуванням компетентнісного підходу. Відбір професійних і ключових компетентностей здійснюється на основі врахування вимог професійного стандарту (кваліфікаційної характеристики) конкретної робітничої професії. Базовий блок містить навчальний матеріал із загальнопрофесійної та професійно-теоретичної підготовки, необхідний для подальшого засвоєння навчальних модулів. Навчальний модуль базується на окремій одиниці професійного стандарту й містить навчальний матеріал для досягнення тими, хто навчається, певного рівня кваліфікації [70].

На компетентнісній основі визначаються вимоги до результатів навчання, зокрема за одиницями професійного стандарту.

У підсумку забезпечується відбір такої системи знань, умінь, навичок, на основі якої соціокультурний світогляд особистості кваліфікованих робітників набуває нового, якісного рівня і дає їм змогу швидко змінювати себе, адаптуватися до нових умов та вимог професійної діяльності й передбачає перехід до моделі професійного розвитку фахівця, орієнтованої на зумовлені сучасним виробництвом особистісні характеристики робітників. Така модель стандарту забезпечує динамічність розвитку професійності на відміну від раз і назавжди набутої кваліфікації, підготовку кваліфікованих робітників, які володіють так званим «портфелем компетенцій» й професійно важливими якостями: самостійність, організованість, комунікативність, саморегуляція, відповідальність, інтелект, творчість, навченість та здатність до самоконтролю.

2.2. Модульний підхід до формування змісту підготовки кваліфікованих робітників за інтегрованими професіями

Практичне впровадження компетентнісного підходу сприяє оновленню змісту освіти, який ще недостатньо відповідає вимогам і потребам суспільства; внесення змін до навчальних планів та програм, їх перестуктурування за модульними технологіями; визначення критеріїв оцінювання результатів навчання, що відображають рівень компетентності тощо. Реформування професійної освіти в Україні базується на вивченні досвіду європейських країн, які ефективно адаптували в системі підготовки фахівців модульно-компетентнісні технології.

Однак такі нововведення у практичну діяльність освітянської сфери стикаються з певними проблемами, зокрема неоднозначністю у розумінні понять «модуль», «навчальний модуль», «модульні технології», «модульно-компетентнісний підхід» тощо; відсутністю єдиного інструментарію вимірювання результатів навчання, тобто набутих професійних та ключових компетенцій у системі професійно-технічної освіти.

Для вирішення означених проблем проведемо інтерпретацію змісту даних понять з огляду на їх впровадження у систему професійно-технічної освіти.

Останні нормативні документи, зміст яких спрямований на реформування професійно-технічної освіти, сприяють вибору модульно-компетентнісного підходу для реалізації навчального процесу.

Як зазначалося, компетентнісний підхід орієнтований на процес оновлення змісту підготовки кваліфікованих робітників, результатом якого є якість навчання. Однак для забезпечення бажаної якості навчання зростає роль практичної і самостійної роботи учнів на тлі зменшення обсягів загальної аудиторної роботи. Забезпечення такого результату можливе шляхом запровадження модульного навчання у систему професійно-технічної освіти.

Модульне навчання зародилося наприкінці другої світової війни у відповідь на соціально-економічні потреби, коли постала гостра необхідність навчання професійним умінням у відносно короткий період. Для вирішення конкретних індустріальних задач були розроблені інструкції з їх теоретичного і технологічного застосування, а також інструкції щодо техніки безпеки у різних сферах промисловості. Це вже було певним різновидом модульного навчання, але сам термін ще не був адаптований до професійної освіти. І тільки наприкінці 80-х років відродилася тенденція систематизації технічного і професійного навчання на модульній основі.

Суть модульного навчання як альтернативи традиційному навчанню полягає в інтеграції всього прогресивного, накопиченого в педагогічній теорії

і практиці нашого часу, та освоєння нових тенденцій. Процес модульного навчання ділиться на одиниці, блоки, розділи, глави і т.д., які засвоюються учнями самостійно або за допомогою викладача. При цьому враховується особистісно-орієнтовані підхід, індивідуальний темп навчання й рівень навченості конкретного студента, форми індивідуальної допомоги.

Проектування організованого за модульним принципом процесу навчання – одна з актуальних і водночас складних завдань сучасної педагогіки.

У працях литовського дослідника П. Юцявічене мета модульного навчання полягає у створенні найбільш сприятливих умов розвитку особистості шляхом забезпечення гнучкості змісту навчання, пристосування до індивідуальних потреб особистості й рівня її базової підготовки за допомогою організації навчально-пізнавальної діяльності за індивідуальною навчальною програмою.

Модульне навчання дає змогу перебороти фрагментарність програмного навчання шляхом створення цілісної наочної програми і проблемної подачі змісту в модулі, запозиченої з проблемного навчання. Модульне навчання характеризується адаптивністю, реалізація якої проявляється в специфічних способах організації індивідуально-диференційованого навчання. Така проблема, як велике значення самостійної роботи тих, що навчаються, і недолік ділового спілкування, у модульному навчанні вдало компенсується нетрадиційними формами й методами активного навчання, що дають змогу активізувати пізнавальну діяльність тих, що навчаються, розвивати в них допитливість і формувати комунікативні навички.

Модульні технології характеризуються не репродуктивним відтворенням, а позначаються такими категоріями: вивчати, шукати, думати, співпрацювати, братись за справу, адаптуватися тощо. Модульний підхід дає змогу оптимально поєднувати теоретичні знання й практичну складову навчального процесу.

Ціль модульного навчання – поетапне підвищення рівня і якості процесу навчання на основі створення орієнтованих на результат спеціальних програм. Упровадження модульного навчання істотно підвищує якість навчання, розширює можливості індивідуального навчання [40, с. 72].

Є безліч підходів до розуміння поняття модуль, залежно від його функціонального значення.

У зарубіжних джерелах поняття «модуль» – це блок інформації, який включає логічно завершену одиницю навчального матеріалу, цільову програму дій і методичне керівництво, що забезпечують досягнення поставлених цілей. Курсова одиниця або модуль (Course unit or Module) – це незалежний, формально структурований період навчання з чіткою і докладної сукупністю результатів навчання та критеріїв оцінювання [114]. Вітчизняні науковці під

модулем розуміють логічно завершену частину навчального матеріалу, яка обов'язково супроводжується контролем рівня знань й сформованості вмінь та навичок учнів [98].

В. Карпов і М. Катханов під модулем розуміють «організаційно-методичну міждисциплінарну структуру навчального матеріалу, що передбачає виділення семантичних понять відповідно до структури наукового знання. Вони зазначають, що в модуль можуть входити підмодулі за ознакою його методичного формування. Навчальні дисципліни, розділи й теми у них розглядаються як послідовність певних щаблів ієрархії професійної підготовки. На думку цих авторів, є три рівні модулів психолого-професійної ієрархії:

модулі загальнонаукової підготовки, що об'єднуються за ознакою формування аналітико-синтетичного рівня – професійної підготовки;

модулі алгоритмічного рівня, результатом є формування загально гуманітарних знань і вмінь;

модулі спеціальних дисциплін, які формують творчий інтелектуальний рівень.

Загальна структура модуля складається з трьох частин: 1) система введення, яка за результатами тестування дає можливість орієнтувати учня на вивчення модуля; 2) «тіло» модуля (основна або сутнісна частина), що складається з головного дидактичного матеріалу та методичного керівництва щодо його використання для реалізації модуля; 3) система виведення, яка допомагає орієнтувати учня на сприйняття тексту наступного модуля або на повернення до незасвоєного [1].

Навчальним модулем називається автономна частина навчального матеріалу, що складається з таких компонентів:

точно сформульована навчальна мета;

інформаційний блок (банк інформації) структурований на навчальні елементи, теоретичний матеріал, представлений у вигляді методичних посібників, робочих зошитів, навчальних комп'ютерних програм;

методичний блок – методичне керівництво з досягнення цілей;

виконавський блок (для формування умінь) – пакети типових, комплексних і ситуаційних завдань та вправ з прикладами їх виконання, з описом лабораторних і практичних робіт;

контролюючий блок – банк контрольних завдань, що відповідає цілям даного модуля, містить вхідні й вихідні контрольні тести та спеціальні завдання різного ступеня складності, а також методичні вказівки до проведення контролю.

На сьогодні все ще немає єдиної певної загальноприйнятої класифікації модулів, лиш окреслено спільні межі сфери пошуків. У сучасних роботах з

питань освітньої реформи подані різні класифікації модулів, оскільки поняття «модуль» може мати широкий спектр значень – від сукупності дисциплін, об'єднаних на базі логічного і методичного зв'язку, до розділу дисципліни [107].

У вітчизняній і зарубіжній літературі побутує різне розуміння поняття «модуль», але обсяг наочно-логічного змісту, що входить до модуля, залишається поки що невизначеним: це може бути і розділ дисципліни, і окрема дисципліна, і комплекс дисциплін однієї спрямованості (фундаментальної, підтримуючої, організаційно-комунікативної, методологічної тощо), і єдиний комплекс, що включає сукупність фундаментальних та прикладних дисциплін і практик, що сприяють набуттю певних професійних компетентностей.

Розуміння поняття «модуль» в системі освіти залишається дискусійним, оскільки зміст і структура модуля залежать від його функціонального призначення.

У контексті розроблення ДСПТО за модульно-компетентнісним підходом допускається поділ модулів на загальногуманітарні, базові, професійні, спеціальні тощо.

З таких позицій слід визначити ще поняття змістового модуля – це система навчальних елементів, що поєднані за ознакою відповідності певному навчальному об'єкту. Одному змістовому модулю можуть відповідати окремий навчальний предмет, відносно самостійна сукупність окремих модулів, практика, кваліфікаційна робота чи інший вид навчальної діяльності, що передбачений навчальним планом.

Змістовий модуль містить окремі модулі (теми) аудиторної і самостійної роботи (лекційний модуль, практичний модуль, лабораторний модуль, модуль самостійної роботи тощо).

Фахівці сходяться на тому, що до поняття модуля як необхідні компоненти входять закінченість, самостійність і комплексність. Це зумовлює включення до розуміння модуля таких смислових складових, як: об'єднання змістових, організаційних, методичних й технологічних компонентів; єдність теоретичних і прикладних аспектів; структурна зв'язаність всього освітнього комплексу; поєднання в одній організаційно-методичній структурі дидактичних цілей, логічно завершеної одиниці навчального матеріалу, методичного керівництва й системи контролю.

Різне розуміння дослідниками цілей модульного навчання, безсумнівно, визначає, його головну мету – створення гнучких освітніх структур як за змістом, так і щодо організації навчання.

Безліч існуючих визначень модуля можна систематизувати за трьома аспектами:

модуль як одиниця державного навчального плану за фахом, що є набором навчальних дисциплін, який відповідає вимогам кваліфікаційної характеристики (професійного стандарту);

модуль як організаційно-методична міждисциплінарна структура, що є набором тем (розділів) з різних навчальних дисциплін, необхідних для освоєння однієї спеціальності, і забезпечує міждисциплінарні зв'язки навчального процесу;

модуль як організаційно-методична структурна одиниця однієї навчальної дисципліни.

З огляду на тему нашого дослідження та враховуючи особливості компетентнісного підходу, наше визначення модуля лежить у рамках першого аспекту.

Оскільки модуль формується на одиницях професійного стандарту – професійних функціях – й визначається певними способами діяльності, то поняття «модуль» тлумачиться як логічно завершена складова ДСПТО, яка базується на окремій одиниці професійного стандарту, містить навчальний матеріал, необхідний для досягнення професійних і ключових компетентностей та належить до певного рівня кваліфікації. Засвоєння навчального модуля може підтверджуватися відповідним документом (сертифікат, посвідчення, свідоцтво) [70].

Важливий момент у розробленні модуля – представлення його змісту в зручному для використання виді. Термін «модуль» в етимологічному змісті є компонування знань. Очевидно, що ефективність засвоєння модуля буде залежати не тільки від повноти навчальної інформації, а й від того, яким чином ця інформація скомпонована. Кожна наука по-своєму компонує інформацію, знання. Є такі моделі компонування знань: логічна, продуктивна, фреймова, модель семантичної мережі та ін.

Прикладом логічної моделі може слугувати символічний запис математичних аксіом і теорем з використанням логіки.

Продуктивна модель є не що інше, як набір правил, додаткові записи для вирішення задач або здійснення процедур (наприклад, інструкція для використання або експлуатації якого-небудь устаткування, формула для проведення розрахунків).

Фреймова модель компонує, структурує і систематизує інформацію у спеціальні таблиці, матриці, схеми тощо на основі фрейму (фрейм (рамка) – це одиниця уявлення знань, набутих у минулому, деталі якої, за необхідності, можуть бути змінені відповідно до поточної ситуації; фрейм складається з так званих слотів – осередків, кожен з яких має своє призначення).

Модель семантичної мережі базується на представленні знань з використанням графів, блок-схем, малюнків. Як правило, гуманітарна інформація

узагальнюється, систематизується у вигляді так званих опорних конспектів, графів, генеалогічних дерев тощо.

Ефективність засвоєння модуля залежить не тільки від його моделі, а й від проектування змісту модулів відповідно до мети навчання, загальнодидактичних принципів та критеріїв.

Є різні підходи до проектування модульних програм, однак зміст автономних модулів формується на основі дотримання принципів структуризації змісту навчання й повинен бути представлений у компактному і наочному вигляді, забезпечений дидактичним матеріалом та проблемними і прикладними задачами.

Теорія модульного навчання, як і будь-яка дидактична теорія, базується на дидактичних принципах, що визначають її загальний напрям, мету, зміст, способи організації і керування пізнавальною діяльністю. «Принцип навчання, – за В. Загв'язинським, – це виражене у вигляді норм діяльності, вказівок, правил знання про сутність, зміст, структуру навчання, його законах і закономірностях» [62].

Принципи, як відомо, народжуються на основі наукового аналізу навчання, випливають із закономірностей процесу навчання, встановлених дидактикою. Вони залежать і від вихідної теоретичної концепції.

У контексті формування навчального модуля певного навчального предмета (дисципліни) – зміст модуля повинен відповідати вимогам послідовності, цілісності, компактності, автономності.

Узагальнено, у модульному навчанні мають домінувати: принцип *проблемності,* що відображає психолого-педагогічну закономірність, відповідно до якої ефективність засвоєння навчального матеріалу підвищується, якщо вводяться такі стимулюючі ланки, як проблемна ситуація, візуалізація інформації, професійно-прикладна спрямованість. У науковій літературі він трактується як принцип усвідомленої перспективи, мотивації, пізнавальній активності; принцип *варіативності,* на думку М. Чошанова, спрямований на забезпечення рівневої диференціації змісту навчання, а також створення умов для тих, які навчаються для індивідуального темпу просування за різними варіантами модульної програми: повному, скороченому чи поглибленому. Принцип варіативності трансформується в принцип *адаптованості,* наповнюючись новим змістом, а саме, коли модуль забезпечує не тільки рівневу диференціацію, а й профільну; принцип *реалізації зворотного зв'язку* – забезпечує керування навчальним процесом шляхом створення системи контролю і самоконтролю засвоєння навчального матеріалу модуля. Педагогічне спілкування в умовах модульного навчання має реалізовуватися за схемою суб'єкт-суб'єктного, партнерського навчального співробітництва викладача та студентів.

Реалізація особливостей і специфічних принципів модульного навчання забезпечує його найважливіші характеристики – гнучкість, що пронизує всі основні компоненти дидактичної системи; наступність, яка допомагає поєднувати різні підходи до навчання – від проблемного навчання модульне запозичило його головні особливості: проблемну подачу матеріалу в модулі, нестандартність вправ; від активного навчання модульне запозичило методи навчання, які підвищують пізнавальну активність тих, хто навчається.

Теоретичний аналіз особливостей модульного навчання дає змогу визначати модульне навчання як таке, що:

забезпечує обов'язкову обробку кожного компонента дидактичної системи і їх уявлення в модульній програмі і модулях;

припускає чітку структуризацію змісту навчання, послідовний виклад теоретичного матеріалу, забезпечення навчального процесу методичним матеріалом і системою оцінки й контролю засвоєння знань, що дає змогу коригувати процес навчання;

передбачає варіативність навчання, адаптацію навчального процесу до індивідуальних можливостей і запитів тих, що навчаються.

Такі характеристики модульного навчання допомагають виявити його високу технологічність, що визначається:

структуризацією змісту навчання;

чіткою послідовністю пред'явлення всіх елементів дидактичної системи (цілей, змісту, способів керування навчальним процесом) у формі модульної програми;

варіативністю структурних організаційно-методичних одиниць.

Отже, на основі аналізу модульного навчання його можна визначити як навчання, що засноване на дієвому підході й принципі свідомості (усвідомлюється програма навчання і власна траєкторія навчання) та характеризується замкнутим типом керування завдяки модульній програмі й модулям.

Навчання, організоване за модульним принципом, останнім часом набуває більшого поширення. Це пояснюється наступними визнаними перевагами модульного навчання: застосуванням діагностичних цілей навчання; поданням змісту навчання в логічно цілісних, автономних структурно-функціональних вузлах програми – модулях, які є і банком інформації, і методичним керівництвом щодо її засвоєння; конструюванням повноцінного зворотного зв'язку за рахунок систематичної діагностики проміжних результатів педагогічного процесу; наданням широких можливостей для самостійної навчальної діяльності з вибором індивідуального темпу й траєкторій навчання.

Узагальнюючи сказане, можна зробити висновок, що модульне навчання в силу своєї гнучкості, технологічності, наступності дає змогу раціонально використовувати резерви навчального процесу, а побудова змісту навчальних

програм за модульним принципом забезпечує їх взаємозамінність й рухливість, відносну самостійність, логічну завершеність; з'являється можливість вибору індивідуальної траєкторії при засвоєнні змісту предмета.

Отже, модульне навчання засвідчує свої переваги з позиції:

тих, хто навчаються, – можливість одержання освіти з мінімальними фінансовими витратами, у зручній формі, у зручний час, у своєму темпі;

тих, хто навчають, – немає необхідності готувати навчально-методичні розробки до кожного курсу, підручники, програми, а відтак – збільшення часу для творчої роботи;

навчального закладу – можливість навчання більшої кількості учнів силами тих самихвикладачів і на тій же навчальній базі;

галузі – можливість кращого проведення професійної підготовки персоналу з більшим охопленням і без значного збільшення фінансових витрат;

суспільства – надання можливості кожному бажаючому одержати освіту й продовжити професійну освіту в процесі безперервного навчання.

Забезпечення освітніх програм, орієнтованих на особистість учня, вимагає зміщення акцентів з того, що знає, хоче і може викладач, на те, що потрібно учневі. Тут посилюється актуальність якості освіти, трансформованої у результати навчання та компетентності.

Оскільки провідним поняттям компетентнісного підходу визначається «модуль», то, таким чином, у педагогіці професійної освіти компетентнісний підхід трансформується в модульно-компетентнісний.

Модульно-компетентнісний підхід розуміється як комплексний підхід до модульної побудови змісту навчання з конкретної професії, зорієнтований на результати навчання – набуття тим, хто навчається, необхідних компетенцій для виконання трудової діяльності. Модульно-компетентнісний підхід є ключовим моментом у концепції організації навчальної діяльності, підпорядкованої досягненню конкретного результату, вираженого в термінах компетентностей.

Систему навчання, яка базується на модульно-компетентнісному підході, характеризують два основних елементи – модулі й компетенції, що виступають як тісно взаємозв'язані і взаємодоповнюючі один одного компоненти єдиного цілого. При цьому впровадження модульно-компетентнісного навчання спонукає до внесення змін в організацію навчального процесу, а саме з позицій цільового компонента навчання змінюється мета, завдання, підходи та принципи; змістовий компонент характеризується переліком компетентностей та їх оновленим змістом; суб'єктний компонент визначає взаємозв'язок відносин між учнем, педагогічним колективом і навчальним закладом; технологічним компонентом визначаються педагогічні умови формування компетентностей, форми, засоби забезпечення педагогічного процесу; результа-

тивний компонент – критерії та показники оцінювання рівнів сформованості компетентностей, очікуваний результат.

Побудова нових ДСПТО, пов'язана з упровадженням модульної системи навчання на основі застосування компетентнісного підходу до організації навчального процесу, можлива тільки за умови одночасного їх використання, коли освоєння певного модуля веде до досягнення відповідного набору компетенцій і відображається у результатах навчання.

Ключовим принципом модульно-компетентнісного підходу виступає орієнтація на цілі, значущі для сфери праці. В умовах модульно-компетентнісного підходу в межах одного модуля (що є цілісною одиницею освітнього стандарту за фахом або освітньої програми навчального закладу) здійснюється комплексне освоєння умінь і знань у рамках формування конкретної компетентності, яка забезпечує виконання конкретної трудової функції, що відображає вимоги ринку праці.

Впровадження модульних програм, заснованих на компетентностях, припускає наявність постійного зв'язку вимог роботодавців, ринку праці та змісту й рівня підготовки майбутніх фахівців. Модульна навчальна програма є сукупністю і послідовністю модулів, спрямованих на оволодіння певними компетентностями, які необхідні для освоєння кваліфікації, що дає змогу здійснювати професійну діяльність, у тому числі в умовах міжнародної інтеграції, та сприяє особистісному й соціальному розвиткові учнів.

Застосування модульно-компетентнісної системи організації навчального процесу має такі позитивні сторони:

формування і контроль умінь, що визначають професійну компетентність;

систематичність засвоєння навчального матеріалу;

можливість діагностики й своєчасного коригування навчального процесу;

підвищення мотивації до навчання, зменшення пропусків занять;

підвищення ефективності самостійної роботи;

забезпечення «прозорості» контролю навчального процесу, що значно зменшує ймовірність необ'єктивного оцінювання.

В цілому, модульно-компетентнісний підхід допомагає розробити механізми узгодження освітнього та професійного стандартів , поєднує систему професійної освіти, сферу економіки і ринок праці за рахунок трансформації вимог ринку праці у компетентності працівника задля досягнення необхідної якості кінцевого результату процесу навчання.

2.3. Моделювання змісту підготовки кваліфікованих робітників з конкретних професій на основі компетентнісного підходу

Сучасне суспільство, як відомо, характеризується активними демократичними перетвореннями. Конкурентоспроможність, динамізм, інформованість і компетентність стають головними чинниками, які формують стиль кожної людини та сприяють розвитку суспільства. Це потребує реформування системи освіти, перегляду здобутків теорії і практики підготовки майбутніх фахівців, здатних та готових самостійно, свідомо і творчо визначати та здійснювати власне життя, досягати життєвого успіху.

У Концепції розвитку професійно-технічної освіти в Україні зазначається, що без якісної підготовки кваліфікованих робітників, адаптованих до вимог технологічного розвитку галузей економіки з високим рівнем професійної компетентності, які володіють багатофункціональними вміннями, здатні до самоорганізації та самореалізації, підготовлені до розв'язання виробничих завдань і соціально-економічних проблем, неможливо розвивати високотехнологічне виробництво, зокрема ті його напрями, що визначають темп економічного розвитку країни. З огляду на це, проблема формування компетентностей майбутніх фахівців у ПТНЗ потребує вивчення та галузевої конкретизації [37].

На ринку праці актуалізується потреба в якісному трудовому потенціалі фахівця, здатному успішно конкурувати та задовольняти сучасні вимоги роботодавців. Це, в свою чергу, вимагає переосмислення фундаментальних концептуальних засад професійно-технічної освіти, посилення її компетентнісної спрямованості, переорієнтації від формування загальноприйнятих знань, умінь і навичок до засвоєння способів діяльності, що включають, крім зазначеного, ще й ставлення робітника до своєї професії та інтегровані в поняття «компетентність».

Актуальність зазначеної проблеми зумовлена наявністю суперечностей між: вимогами ринку праці і загальнонавчальними вміннями й навичками, які отримують суб'єкти навчально-виховного процесу у ПТНЗ; процесом підготовки кваліфікованих робітників і змістом освітніх програм; орієнтацією на формування репродуктивних знань та необхідністю формування компетентностей (професійних та ключових), спрямованих на якість (результат) навчання.

Проблема спрямування змісту освіти на підготовку компетентного фахівця висвітлена у Законі України «Про професійно-технічну освіту» [26], Національній Доктрині розвитку освіти [56], Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») [22], Концепції Державної цільової програми розвитку професійної освіти і навчання в Україні 2011–2015 роки [36], Про-

грамі розвитку туризму в області на 2009–2010 роки [77], Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 роки» [68], Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» [71], в Національному плані дій щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010–2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» [73], в Методичних рекомендаціях щодо розроблення Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій на основі компетентнісного підходу [70], у Законі України «Про професійний розвиток працівників» [25]. У діях муніципальної влади простежується стурбованість підготовкою освічених, високоморальних, мобільних, компетентних кадрів, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії, з глибоким почуттям відповідальності за долю регіону та країни. У змісті законодавчих документів прослідковується бачення національної моделі підготовки фахівців ресторанного сервісу з використанням досвіду формування компетентностей, результативно адаптованих у системі освіти західних країн. Українська освіта починає активно оперувати поняттям «компетентності» в тому сенсі, який пропонують європейські країни [91].

Важливим концептуальним підґрунтям моделювання змісту професійно-технічної освіти, її орієнтації на досягнення високого рівня знань, досвіду, обізнаності для здійснення професійної діяльності є компетентнісний підхід. Зазначимо, що компетентнісний підхід не протистоїть традиційному, знаннєвому підходові, що й досі застосовується у професійно-технічній освіті, а навпаки, – істотно розширює його зміст особистісно орієнтованим навчальним матеріалом. Даний підхід дещо змінює роль викладача, при якій його діяльність стає більш спрямовуючою, супроводжувальною, а також посилюється відповідальність за досягнення тими, хто навчається, певних результатів.

При моделюванні змісту підготовки кваліфікованого робітника з конкретної професії на основі компетентнісного підходу ми будемо виходити з того, що розуміємо поняття «компетенції», «компетентність», «професійні компетентності», «ключові компетентності» у такому значенні: компетенції – це сукупність знань, умінь і навичок, що визначають здатність робітника виконувати трудові дії в конкретній сфері діяльності; компетентність/компетентності – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, уміння, розуміння, цінності та інші особистісні якості; професійні компетентності – результат набуття робітником компетенцій, що дають йому змогу виконувати трудові функції, швидко адаптовуватися до змін у професійній діяльності; ключові компетентності – загальні здібності й уміння (психологічні, когнітивні, соціально-особистісні, інформаційні, комунікативні), що дають змогу особі розуміти ситуацію, досягати успіху в

особистому і професійному житті, набувати соціальної самостійності та забезпечують ефективну професійну й міжособистісну взаємодію [70].

Проблема формування та розвитку компетентностей у певних професійних галузях прослідковується у змісті правових документів зарубіжних країн. Так, заслуговує на увагу концепція «інтегрованого розвитку компетентності», розроблена шведськими й американськими вченими (В. Чапанат, Г. Вайлер, Я. Лефстед). Розвиток компетентності фахівця тут пов'язується з інтеграцією інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних, політичних аспектів знань та умінь [33].

У науковій літературі США фігурує особлива одиниця виміру знань фахівця – період піврозпаду компетентності. Тобто, після закінчення навчального закладу одержані знання стануть застарілими у зв'язку з появою нової інформації, що призведе до зниження рівня компетентності на 50% [16]. У Німеччині, у змісті концепції «ключових кваліфікацій», інтегрована професійна компетентність розуміється як сукупність спеціалізованих знань, соціальної компетентності і володіння методами вирішення завдань у нестандартних професійних ситуаціях [105].

Одним із стратегічних напрямів реформування вітчизняної освіти є впровадження компетентнісного підходу, який підкреслює роль досвіду, вміння практично реалізовувати знання, орієнтуватися у нестандартних ситуаціях та результативно вирішувати завдання. Формування зазначених якостей в учнів ПТНЗ вимагає перегляду спрямованості професійно-технічної освіти. Кожен вид професійної діяльності включає певні компетентності, які в сукупності забезпечать ефективне здійснення діяльності суб'єктом праці. Уведення в професійну освіту нових освітніх конструктів – компетенцій, компетентностей, професійних та ключових компетентностей дає змогу диференціювати сутність цих понять залежно від сфери їх практичного застосування. Якісне виконання фахівцем виробничих функцій у сфері послуг є результатом рівня сформованості його професійних і ключових компетентностей.

У контексті заявленого варто відмітити, що переважна більшість суб'єктів освітньої діяльності переконані, що підготовка майбутніх фахівців має відповідати міжнародним стандартам, а відтак має здійснюватися на основі компетентнісного підходу. Саме таке розуміння вченими і практиками зумовлює необхідність розроблення ДСПТО нового покоління.

Актуальність побудови ДСПТО на основі компетентнісного підходу зумовлена функціями, які вони (сформовані компетентності) виконують у життєдіяльності людини. Зокрема такими, як: формування в людини здібностей до навчання та самоосвіти; забезпечення випускникам ПТНЗ «гнучкості» у взаємовідносинах з роботодавцями; закріплення стійкості та зростаючої успішності в конкурентному життєвому середовищі.

З метою наближення вітчизняної освіти до європейських стандартів ПТНЗ мають створювати сприятливий освітній простір для розвитку компетентностей, а навчальні програми охоплювати предмети, в яких учні можуть продемонструвати докази (свідчення) оволодіння компетентностями. Сьогодні рівень володіння професійними та ключовими компетентностями (хоча б за найнижчим рівнем) визначається в процесі співбесіди при прийнятті на роботу. Саме тому надзвичайно важливою є проблема їх формування.

У зв'язку з цим перегляд змісту освіти, його моделювання сьогодні мають бути спрямовані на якісно інший характер результатів навчання: підвищення значення розвитку професійних та ключових компетентностей.

Досвід європейських країн та останні нормативні документи, спрямовані на оновлення змісту професійно-технічної освіти, сприяють вибору модульних технологій у реалізації змісту щодо формування професійних і ключових компетентностей. З огляду на сутність модульно-компетентнісного підходу (модуль – це сукупність трудових операцій (елементів модуля), зміст яких формує необхідні компетенції), формування елементів модуля компетентностей із максимальним поєднанням теоретичних і практичних знань, умінь та навичок в повному обсязі забезпечить засвоєння учнем модуля, а сукупність модулів у свою чергу – підготовку компетентнісного фахівця [70]. Модульний підхід дає змогу оптимально поєднувати теоретичні знання і практичну складову навчального процесу. Зміст модуля (перелік компетенцій) розкривається на оглядових лекціях, практичних заняттях та під час самостійної роботи. Закріплювати набуті компетенції варто за допомогою інноваційних педагогічних технологій, методів бесіди, діалогу, тестування, ситуативних вправ, ділових ігор, творчих проектів тощо.

Моделювання змісту підготовки кваліфікованих робітників вимагає кардинально інших підходів до організації педагогічного процесу: ініціативності замість очікування, якості замість кількості, орієнтації на результат, а не на процес. Саме так педагогічні колективи мають спільно з соціальними партнерами здійснювати навчально-виробничий процес.

Теоретичні засади моделювання, як одного з найважливіших методів наукового пізнання, досить повно визначаються й характеризуються в працях С. Архангельського, В. Афанасьєва, Б. Гершунського, В. Давидова та ін. На думку науковців, «моделювання – це безперервний процес, що не обмежується, як правило, однією відособленою моделлю. Це швидше послідовна розробка серії моделей, які змінюють одна одну, що забезпечує все більше наближення моделі до модельованого оригіналу. Послідовність розробки являє собою конкретний прояв руху пізнання від відносної до абсолютної істини».

І. Васильєв зазначає, що педагогічна модель – це модель, яка відображає взаємозв'язки та взаємозалежності між спроектованими якостями і власти-

востями особистості як об'єкта педагогіки та процесом її розвитку, а також організацію і управління тією педагогічною системою, в рамках якої цей процес відбувається [12].

У вітчизняній науці використовується таке тлумачення: «модель – це мислено уявлювана або реалізована система, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінювати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт» [79]. Термін «модель» розуміється також як «уявна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» [8]. На думку Н. Ничкало, саму модель треба розглядати «як схему для пояснення якогось явища або процесу» [79].

Ми погоджуємося з даними визначеннями понять «модель» та «моделювання», однак у контексті дослідження будемо розглядати метод моделювання у ракурсі педагогічних процесів. Як стверджує Л. Онищук, моделювання педагогічних процесів та явищ передбачає визначення рівня процесу пізнання, на якому здійснюється дослідження. Модель – це специфічний об'єкт, створений з метою отримання або збереження інформації, що відображає властивості та характеристики його зв'язку із суб'єктом. Структурні елементи моделі мають відображати зв'язок педагогічної науки з практикою [63].

Суть педагогічного проектування полягає у розробленні можливих варіантів певної діяльності та прогнозування її результатів. Об'єктом педагогічного проектування завжди виступає зміст освіти, що складає педагогічні системи, педагогічні процеси, педагогічні ситуації, які реалізовуються поетапно – від загальної ідеї до конкретних дій.

Виділяють три етапи проектування: 1) педагогічне моделювання – створення моделі, розроблення загальної ідеї створення педагогічної системи, процесу, ситуації та окреслення напрямів їх реалізації; 2) педагогічне проектування – створення проекту, детальне розроблення моделі й доведення її до рівня практичного впровадження; 3) педагогічне конструювання – створення конструкту, деталізація створеного проекту, наближення його до конкретних умов з метою досягнення прогнозованих результатів.

Педагогічне моделювання системи професійно-технічної освіти, що визначається розробленням ДСПТО з конкретних професій на основі компетентнісного підходу, на кожному етапі має певний результат («продукт»). До прикладу, педагогічне моделювання – розроблення і затвердження Методичних рекомендації щодо розроблення ДСПТО з конкретних професій на основі компетентнісного підходу; проектування – створення проекту ДСПТО з конкретної професії на основі компетентнісного підходу; педагогічне конструювання – затвердження ДСПТО та впровадження його у навчальних закладах.

У процесі оновлення системи професійної освіти, зокрема змісту підготовки кваліфікованих робітників за модульно-компетентнісними технологіями, виникає потреба визначення переліку професійних і ключових компетентностей, наповнення їх змістом, розроблення навчально-методичного забезпечення для досягнення бажаного результату.

Педагогічне проектування змісту підготовки кваліфікованого робітника з конкретної професії на основі компетентнісного підходу передусім розпочинається зі створення моделі. Обов'язковими складовими такої схеми є: мета, завдання, принципи, професійні та ключові компетентності, їхній зміст, педагогічні умови для реалізації педагогічного конструкту. Таким чином, педагогічне моделювання підводить до детального уточнення моделі й доведення її до практичного впровадження – педагогічного проектування.

Основними завданнями педагогічного проектування змісту підготовки кваліфікованого робітника з конкретної професії на основі компетентнісного підходу є визначення переліку професійних і ключових компетентностей для конкретної професії (напряму підготовки). Такий процес здійснюється на основі вивчення суті понять «професійні компетентності» та «ключові компетентності» та видів їх класифікацій у вітчизняній та зарубіжній літературі; аналізу кваліфікаційних характеристик (професійних стандартів), ДСПТО; опитування роботодавців щодо важливості визначених компетентностей у професійній діяльності. Після визначення професійних та ключових компетентностей для конкретної професії треба наповнити їх змістом – переліком компетенцій.

Наприклад, спроектуємо модель змісту підготовки кваліфікованого робітника з професії «Майстер ресторанного обслуговування» на основі компетентнісного підходу.

Першим етапом процесу моделювання є визначення структурних компонентів, з яких складається модель. Єдиною реальною можливістю для дослідження педагогічного явища (об'єкта або процесу) є його формалізація (схематизація і спрощення) в такий спосіб, що давав би змогу відстежувати ті його характеристики, які відіграють роль визначальних у дослідженні і підлягають вивченню, оцінюванню й управлінському впливу. На першому етапі ми визначаємо мету, завдання та принципи.

Як свідчить педагогічна практика, дидактичні принципи трансформуються, доповнюються новими принципами або видозмінюються через приведення їхнього змісту (та тлумачення) у відповідність із сучасними педагогічними технологіями та соціокультурними настановами.

У моделі змісту підготовки кваліфікованого робітника з професії «Майстер ресторанного обслуговування» на основі компетентнісного підходу обов'язковим є такий структурний елемент, як принципи навчання. Їх ми будемо визначати, спираючися на досвід дидактики та сучасні освітні реалії.

Об'єктом педагогічного моделювання завжди виступає зміст освіти. У контексті нашого дослідження будемо розглядати зміст професійних та ключових компетентностей фахівців ресторанного сервісу. Модельне проектування у такому випадку є відображенням уявлень про досягнення через мету, завдання, принципи та зміст очікуваних результатів навчання відповідно до тих вимог, які визначаються освітньою установою та ринком праці.

Однак невід'ємною складовою педагогічного моделювання є забезпечення педагогічних умов для реалізації поставлених завдань. Педагогічні умови у процесі моделювання виступають як чинники, обставини, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи. У моделі формування змісту підготовки кваліфікованого робітника з конкретних професії на основі компетентнісного підходу ми будемо розглядати педагогічні умови як такі, що сприяють успішному перебігу навчального процесу, створення педагогічно комфортного середовища для забезпечення досягнення необхідного рівня діяльності.

Зазначимо, що моделювання змісту навчального матеріалу і розроблення методики викладання предмета, включає ще й такий етап як розроблення технології навчання, у якій втілюються методичні рішення, щодо підходів до викладення матеріалу. Принагідно зазаначимо, що для методики викладання предмета можуть існувати різні технології навчання, в основу яких закладаються різні діяльнісні компоненти та організаційні підходи.

Модель формування змісту підготовки кваліфікованого робітника з професії «Майстер ресторанного обслуговування» на основі компетентнісного підходу складається з таких компонентів:

мета (визначення напрямів реалізації компетентнісного підходу у формуванні змісту підготовки кваліфікованого робітника з професії «Майстер ресторанного обслуговування»);

завдання (виокремлення та обґрунтування переліку професійних та ключових компетентностей; виокремлення модулів тощо);

принципи (загальнодидактичні, специфічні);

професійні та ключові компетентності (базовий блок, у який входять ключові компетентності; модулі професійних компетентностей);

педагогічні умови, що сприятимуть ефективній реалізації моделі: нормативно-правове регулювання реалізації результату; методика розроблення ДСПТО на основі модульно-компетентнісного підходу; створення творчих груп для аналізу змісту кваліфікаційної характеристики та проекту ДСПТО з професії «Майстер ресторанного обслуговування»;

очікуваний результат (розроблення ДСПТО з професії «Майстер ресторанного обслуговування на основі модульно-компетентнісного підходу») (рис. 2).

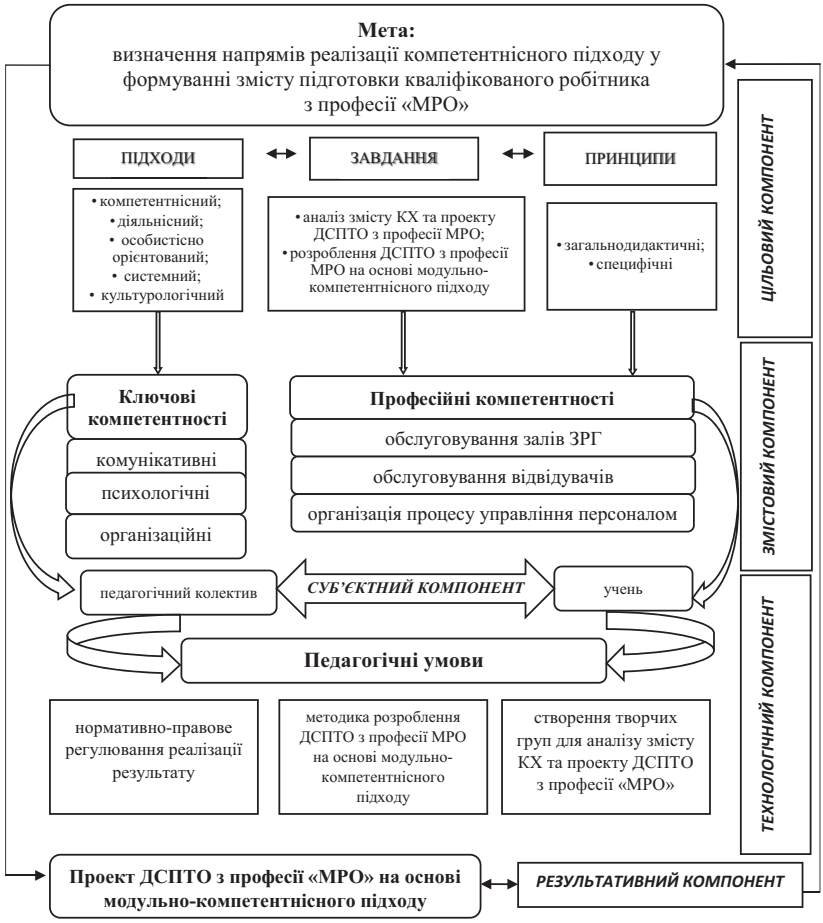

Рис. 2. Модель формування змісту підготовки кваліфікованого робітника з професії «Майстер ресторанного олуговування»

Для початку ми визначаємо та обґрунтовуємо складові *цільового компонента*.

Метою моделі є визначення напрямів реалізації модульно-компетентнісного підходу у формуванні змісту підготовки кваліфікованого робітника з професії «Майстер ресторанного обслуговування»;

У контексті педагогічного моделювання змісту підготовки кваліфікованого робітника такими напрямами є:

виокремлення переліку професійних та ключових компетентностей,

наповнення їх змістом – удосконалення змісту професійної підготовки;

створення педагогічних умов для формування змісту підготовки кваліфікованого робітника;

підбір ефективних методів, прийомів і форм організації навчальної діяльності – модульний підхід;

оновлення змісту підготовки кваліфікованого робітника шляхом розроблення ДСПТО з професії «Майстер ресторанного обслуговування».

Завдання:

1) аналіз змісту кваліфікаційної характеристики та проекту ДСПТО з професії «Майстер ресторанного обслуговування»;

2) виокремлення та обґрунтування модулів професійних та ключових компетентностей;

3) розроблення проекту ДСПТО з професії МРО на основі модульно-компетентнісного підходу.

Методологічною основою обґрунтування моделі формування змісту підготовки кваліфікованого робітника з професії «Майстер ресторанного обслуговування» є концептуальні *підходи, а саме:* антропологічний, згідно з яким педагогічний процес має бути забезпечений умовами для розвитку кожного учня, враховувати психофізіологічні і духовно-моральні особливості особистості, а це, в свою чергу, потребує визначення власної життєвої траєкторії; аксіологічний, що передбачає ствердження цінності людського життя, формування системи цінностей, які стають орієнтирами соціальної і професійної активності учня; культурологічний підхід у системі освіти передбачає ознайомлення та осмислення досвіду інших країн щодо проектування змісту освіти та її модернізації. Не менш важливими у практичній реалізації результатів дослідження є діяльнісний підхід, суть якого полягає у спрямованості навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти; особистісно орієнтований підхід, який передбачає переорієнтування педагогічного процесу на особистість учня.

Сукупність цих підходів визначає дидактичні основи реалізації оновленого змісту підготовки майбутніх фахівців ресторанного сервісу з використанням компетентнісного підходу, який втілюється в технологіях, методах і формах організації навчання.

Провідною технологією сучасної освіти, у зв'язку з приєднанням України до Болонської угоди, стає технологія модульного навчання. Модульна побудо-

ва навчання має цілу низку переваг: забезпечує інтенсифікацію навчального процесу через методичне узгодження всіх видів навчального процесу як усередині кожного модуля, так і між окремими модулями; ефективний контроль за засвоєнням учнями знань, умінь і навичок; реальну можливість реалізації диференційованого навчання; міжпредметну інтеграцію; створення нового підходу для розроблення ефективного методичного навчання; можливість упровадження інших сучасних технологій у межах модульного навчання.

У контексті досліджуваного педагогічного явища, що поєднується з дослідницькою, науково-методичною, соціально-управлінською діяльністю та універсалізацією життєвих компетенцій, доцільно обґрунтувати *принципи* процесу формування змісту підготовки кваліфікованого робітника з професії «Майстер ресторанного обслуговування».

Як свідчить педагогічна практика, загальнодидактичні та специфічні принципи трансформуються, доповнюються новими принципами або видозмінюються через приведення їхнього змісту у відповідність із сучасними педагогічними технологіями та соціокультурними настановами. У дослідженні процесу формування змісту підготовки кваліфікованого робітника з професії «Майстер ресторанного обслуговування» пріоритетними визначаємо: принцип спрямування навчання на вирішення проблеми взаємозв'язку завдань освіти, виховання і розвитку (при аналізі результатів навчання має враховуватися не тільки вирішення професійних завдань, формування знань і вмінь, а й усвідомлення учнем важливості засвоєних знань з перспективою їх подальшого розвитку); принцип науковості навчання, що визначається закономірним зв'язком між змістом наукових досягнень і способами їх практичної перевірки; принцип систематичності і послідовності – знання, вміння і навички формуються в системі, за певним порядком, кожний новий елемент навчального матеріалу логічно пов'язаний з іншими, наступне спирається на попереднє, готує до засвоєння нового (психологічно встановлено, що при дотриманні логічних зв'язків навчальний матеріал запам'ятовується міцніше і в більшому обсязі); принцип зв'язку теорії з практикою, що вимагає від суб'єкта навчання розуміння значення теорії у житті, застосування отриманих теоретичних знань у практичній діяльності та у вирішенні ситуаційних завдань; специфічними принципами (суб'єкт-об'єкт-суб'єктних позицій учасників навчання; креативності; рефлексивності; інноваційного розвитку тощо).

Об'єктом педагогічного моделювання є *змістовий компонент*. У структурі моделі змісту підготовки кваліфікованого робітника з професії «Майстер ресторанного обслуговування» на основі аналізу кваліфікаційної характеристики та, враховуючи досягнення науки і техніки, впровадження сучасних технологічних процесів, передових методів праці, врахування особливостей галузі, потреб роботодавців і їхніх вимог до рівня знань, умінь та навичок

(професійних і ключових компетенцій), що відповідають сучасним технологіям виробництва та сфери послуг, визначимо перелік компетентностей та їхній зміст (компетенції).

На основі аналізу проблеми формування професійних і ключових компетентностей майбутніх фахівців у вітчизняній і зарубіжній літературі й педагогічній практиці та, враховуючи зміст базових понять, ми визначаємо професійні компетентності як результат набуття робітником компетенцій, що дають йому змогу виконувати трудові функції, швидко адаптуватися до змін у професійній діяльності.

Вивчення кваліфікаційної характеристики та проекту ДСПТО з професії «Майстер ресторанного обслуговування» дає змогу попередньо визначити такі інтегральні професійні компетентності (трудові функції): «Обслуговування залів закладів ресторанного господарства», «Обслуговування відвідувачів», «Організація процесу управління персоналом».

Зазначені професійні компетентності конкретизуємо змістом (професійні компетенції – трудові дії).

«Обслуговування залів ресторанного господарства» – основні типи закладів ресторанного господарства; характеристика спеціальних закладів ресторанного господарства; виробничі приміщення, їх характеристика, обладнання; торгові приміщення, їх характеристика, обладнання; меню і прейскуранти, карти вин та карти страв різних країн світу; столовий посуд, прибори, білизна, інвентар; спеціальні види столового посуду, приборів, білизни, інвентарю та їх призначення; підготовка торгового залу до обслуговування відвідувачів; організація постачання закладів ресторанного господарства.

«Обслуговування відвідувачів» – обслуговування відвідувачів у торговому залі і за барною стійкою; спеціальні й прогресивні форми обслуговування; обслуговування прийомів і бенкетів; особливості обслуговування відвідувачів інших країн світу; організація дозвілля в закладах ресторанного господарства.

«Організація процесу управління персоналом» – функції адміністратора (метрдотеля); технологія управління персоналом; планування і прогнозування у роботі з персоналом.

Ключові компетентності – загальні здібності й уміння (психологічні, когнітивні, соціально-особистісні, інформаційні, комунікативні), що дають змогу особі розуміти ситуацію, досягати успіху в особистому і професійному житті, набувати соціальної самостійності та забезпечують ефективну професійну й міжособистісну взаємодію.

З огляду на обґрунтування моделі змісту підготовки кваліфікованого робітника з професії «Майстер ресторанного обслуговування», вважаємо за доцільне використовувати дефініцію «ключові компетентності у сфері рес-

торанного сервісу» як інтегральне утворення професійно спрямованих комунікативних, психологічних та організаційних якостей майбутніх фахівців ресторанного сервісу, що забезпечують належний рівень їхнього функціонування у професійному середовищі. Таким чином, основні якості особистості – компетенції, які треба задати, систематизовані у комунікативну, психологічну та організаційну компетентності.

Комунікативна компетентність – культура мовлення, здатність до невербального спілкування; психологічна – здатність долати психологічні бар'єри, формування емоційних відносин, запобігання й розв'язання міжособистісних конфліктів; організаційна – дієвість та креативність мислення, професійна мобільність, здатність до саморозвитку.

Педагогічне явище (процес) завжди має суб'єктну орієнтацію і безперервно змінюється у часі залежно від інформаційного впливу соціуму на суб'єкт педагогічного процесу та розвитку особистості цього суб'єкта. У моделі формування змісту підготовки кваліфікованого робітника з професії «Майстер ресторанного обслуговування» *суб'єктний компонент* характеризується встановленням суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин між викладачами й учнями, взаємовпливом суб'єктів освітнього процесу: викладач (майстер виробничого навчання) – учень.

Винятково важливим у даному взаємопроцесі є «присутність» виховної функції, завдяки якій педагог має оволодіти теоретичними основами забезпечення всебічного розвитку особистості учня, його здібностей, соціальної активності; знати психолого-педагогічні умови застосування нових технологій навчання; вміти добирати ефективні методи та засоби навчання і виховання; знати закономірності спілкування, визначати рівні вихованості та розвитку, здійснювати інтегрований підхід у навчанні та вихованні. Така взаємопов'язана діяльність педагогів та учнів спрямована на оволодіння учнями знаннями, уміннями й навичками, на формування й розвиток їхніх компетентностей.

Невід'ємною складовою педагогічного моделювання є *технологічний компонент,* що визначається педагогічними умовами. Педагогічні умови у процесі моделювання виступають як обставини, від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи.

Такими умовами є:

нормативно-правове регулювання реалізації результату;

наявність методики розроблення ДСПТО на основі модульно-компетентнісного підходу;

створення творчих груп для аналізу змісту кваліфікаційної характеристики та проекту ДСПТО з професії «Майстер ресторанного обслуговування».

Обґрунтуємо зазначені умови. Важливим кроком у процесі розроблення ДСПТО з конкретних професій на основі модульно-компетентнісного підходу є прийняття низки нормативно-правових документів, що забезпечують регулювання реалізації результату моделі, а саме: Постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. №1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій», Постанови Кабінету Міністрів України від 15 квітня 2011 р. №495 «Про затвердження Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 рр.», Указу Президента України від 25 червня 2013 р. №344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.», Національного плану дій щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010–2014 рр. від 12 березня 2012 р. №187 «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» та ін.

На виконання останнього документу, для координації дій між центральними органами виконавчої влади, роботодавцями й соціальними партнерами Постановою Кабінету Міністрів України № 1238 від 16 листопада 2011 р. створено міжвідомчу робочу групу з питань розроблення й упровадження ДСПТО.

Міжвідомча робоча група з питань розроблення та впровадження ДСПТО створена з метою підготовки пропозицій щодо реалізації державної політики у галузі освіти, зокрема в частині забезпечення відповідності змісту професійно-технічної освіти сучасним вимогам економіки держави.

Основними завданнями робочої групи є підготовка пропозицій щодо концептуальних та методологічних основ створення сучасних ДСПТО з конкретних професій; обґрунтування та узагальнення пропозицій щодо пріоритетних напрямів під час розроблення ДСПТО з конкретних професій; розроблення пропозицій та подання їх до відповідних центральних органів виконавчої влади або професійних об'єднань щодо перегляду та доопрацювання кваліфікаційних характеристик на конкретні робітничі професії відповідно до вимог сучасного ринку праці; опрацювання та подання до Кабінету Міністрів України, Міністерства освіти і науки України пропозицій та рекомендацій щодо реформування і вдосконалення змісту професійно-технічної освіти з метою її відповідності сучасному розвитку галузей економічної діяльності; участь у підготовці проектів нормативно-правових актів з питань розроблення та впровадження ДСПТО; підготовка рекомендацій щодо визначення механізму і способів розроблення та впровадження ДСПТО, зокрема із залученням міжнародної технічної і фінансової допомоги.

Для часткового вирішення перелічених завдань у 2012 році працівниками лабораторії змісту професійної освіти і навчання Інституту професійної-технічної освіти НАПН України спільно з Департаментом професійно-технічної

освіти Міністерства освіти і науки України та Відділенням науково-методичного забезпечення змісту професійно-технічної освіти Інституту інноваційних технологій та змісту освіти Міністерства освіти і науки України підготовлено Методичні рекомендації з розроблення ДСПТО з конкретних професій на основі компетентнісного підходу затверджені Наказом Міністерства освіти і науки України 26.04.2012 р. №522 [70].

Для досягнення кінцевого результату моделі формування змісту підготовки кваліфікованого робітника з професії «Майстер ресторанного обслуговування» ми будемо керуватись загальними положеннями, що описані у методичних рекомендаціях, структурою ДСПТО та вимогами до змістового наповнення ДСПТО з конкретної професії.

Згідно з планом спільної діяльності Інституту професійно-технічної освіти НАПН України та Департаменту професійної освіти Міністерства освіти і науки України, листом Департаменту професійно-технічної освіти Міністерства освіти і науки України від 14.03.2013 р. №3.1/9-412 «Про проведення засідань робочих груп з розробки ДСПТО з укрупнених професій» визначено склад робочої групи для розроблення ДСПТО з професії «Майстер ресторанного обслуговування». До складу робочої групи увійшли педагогічні працівники ПТНЗ галузі ресторанного господарства.

Зазначимо ще одну обставину, яка вплинула на хід розроблення та структуру ДСПТО з «Майстер ресторанного обслуговування». У 2013 р. наказом МОН України №511 від 15.05.2013 «Про затвердження Методики розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних робітничих професій» затверджено чергову Методику розроблення ДСПТО, що відображає основні положення Методичних рекомендацій з розроблення ДСПТО з конкретних професій на основі компетентнісного підходу, затверджені Наказом Міністерства освіти і науки України від 26.04.2012 р. №522, однак відмінність полягає в тому, що в оновленій методиці відсутні положення про розроблення ДСПТО з конкретних професій на основі модульно-компетентнісного підходу.

У зв'язку з цим у рамках спільної діяльності Інституту професійної-технічної освіти НАПН України з Департаментом професійно-технічної освіти Міністерства освіти і науки України та Відділенням науково-методичного забезпечення змісту професійно-технічної освіти Інституту інноваційних технологій та змісту освіти Міністерства освіти і науки України було прийнято рішення щодо розроблення ДСПТО з професії «Майстер ресторанного обслуговування» на основі останньої методики.

До складу розробників ДСПТО з професії «Майстер ресторанного обслуговування», окрім членів робочої групи, увійшли наукові співробітники

лабораторії змісту професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

У процесі роботи було визначено, що зміст ДСПТО має базуватися на основі кваліфікаційної характеристики професії «Майстер ресторанного обслуговування», затвердженої наказом Міністерства праці та соціальної політики України від 10.11.2008 р. №517, а також на досягненнях науки і техніки, впровадження сучасних технологічних процесів, передових методів праці, врахування особливостей галузі, потреб роботодавців і містити вимоги до рівня знань, умінь та навичок, що відповідають сучасним технологіям виробництва у сфері послуг.

Проект ДСПТО з професії «Майстер ресторанного обслуговування» пройшов усі етапи погодження та затверджений наказом МОН України «Про затвердження державного стандарту професійно-технічної освіти з професії «Майстер ресторанного обслуговування» №1494 від 28.10.2013 р.

Однак на виконання основних положень Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, у змісті яких йдеться про те, що стратегічними напрямами державної політики у сфері освіти повинні стати реформування системи освіти, в основу якої покладатиметься принцип пріоритетності людини; оновлення згідно з вимогами часу нормативної бази системи освіти; модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу, вважаємо за доцільне розробити проект ДСПТО з професії «Майстер ресторанного обслуговування» на основі модульно-компетентнісного підходу.

По-перше, така позиція відповідає одному з основних завдань Національної стратегії, а саме: «оновлення цілей і змісту освіти на основі компетентнісного підходу та особистісної орієнтації, урахування світового досвіду та принципів сталого розвитку»; по-друге, забезпечить реалізацію *результативного компонента* моделі формування змісту підготовки кваліфікованого робітника з професії «Майстер ресторанного обслуговування», що полягає у розробленні проекту ДСПТО з професії «Майстер ресторанного обслуговування» на основі модульно-компетентнісного підходу.

Успішне впровадження моделі формування змісту підготовки кваліфікованого робітника з професії «Майстер ресторанного обслуговування» є можливим за умов сприятливого психолого-педагогічного клімату в колективі (пріоритетність суб'єкт-суб'єктних відносин між адміністрацією та педагогічним колективом, педагогічним колективом і учнями); вивчення й впровадження досвіду формування певних педагогічних явищ за моделями компетентнісного підходу; наявності навчально-методичного забезпечення для формування визначеного педагогічного явища тощо.

З огляду на те, що результатом моделі формування змісту підготовки кваліфікованого робітника з професії «Майстер ресторанного обслуговування» на основі компетентнісного підходу є проект ДСПТО, ми зазначимо, що у його структурі мають бути відображені організація теоретичної та практичної складових навчально-виховного процесу.

При реалізації такого проекту винятково важливим є рівень підготовки педагогів, які мають бути компетентними, тобто володіти теоретичними основами забезпечення професійного та особистісного розвитку учня; знати психолого-педагогічні умови застосування нових педагогічних технологій навчання; вміти добирати ефективні методи та засоби навчання; знати закономірності спілкування, визначати рівні вихованості та розвитку, здійснювати інтегрований підхід у навчанні та вихованні.

Знаючи арсенал методів навчання, викладач, природно, стоїть перед їх вибором як при вивченні предмета в цілому, так і кожного конкретного уроку.

У сучасних педагогічних дослідженнях досить часто поняття «методи навчання» поступаються «педагогічним технологіям». Останнє поняття отримало більш широкий зміст і додається до великого кола освітніх процесів, розглядається в педагогічних системах різного рівня. Головною метою педагогічної технології є гарантування досягнення учнями запланованих позитивних результатів навчання шляхом підвищення ефективності освітнього процесу.

У наукових працях П. Лузана, «педагогічна технологія» – це цілеспрямована організація педагогічного процесу, що відображає науково обґрунтований проект логічно структурованої системи педагогічної взаємодії для гарантованого досягнення запланованих результатів навчання. Втішним є висловлювання науковця про те, що «активно проектувати педагогічні технології стали вчителі, майстри виробничого навчання, викладачі ПТНЗ. У матеріалах всеукраїнських науково-практичних конференцій, мережі Інтернет можна натрапити на зразки проектів різноманітних технологій оволодіння учнями предметами природничо-математичної, суспільно-гуманітарної, загальнопрофесійної, професійно-теоретичної підготовки. Не коментуючи якісну складову цих проектів, варто сприйняти «технологічну активність педагогів-практиків як істотне зрушення в діяльності ПТНЗ» [50].

У навчально-виховний процес сучасних ПТНЗ активно впроваджуються інтерактивні методи навчання, значущість яких полягає у взаємодії між учасниками освітнього процесу. Аналізуючи свої дії та дії партнерів, учасники навчального процесу змінюють свою модель поведінки, більш усвідомлено засвоюють знання та вміння, тому є сенс говорити про інтерактивні методи не тільки як засіб покращення навчання, а й як засіб посилення виховних впливів.

У контексті формування змісту підготовки кваліфікованого робітника з професії «Майстер ресторанного обслуговування» ми вважаємо, що організація інтерактивного навчання є доцільною, оскільки передбачає моделювання життєвих та виробничих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації тощо. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу викладачеві стати авторитетним наставником учнів. Під час інтерактивного навчання учні вчаться бути демократичними, толерантно спілкуватися між собою та іншими людьми, критично мислити, приймати та аналізувати рішення.

Інтерактивне навчання – сукупність прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на студентів, що порівняно з традиційними методами навчання, спрямовані на розвиток у них творчого самостійного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих умінь і навичок нестандартного розв'язання певних професійних проблем і вдосконалення культури професійного спілкування [111, с. 352].

Переваги інтерактивних методів підтверджуються такими даними: під час лекції учень засвоює всього лиш 5% матеріалу, під час читання – 10%, роботи з відео/аудіоматеріалами – 20%, під час демонстрації – 30%, під час дискусії – 50%, під час практики – 75%, а коли учень навчає інших чи відразу – 90% [67]. Під час інтерактивного навчання учень стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку. Це забезпечує внутрішню мотивацію до навчання, що сприяє його ефективності.

На виконання зазначених у моделі мети та завдань обираємо форми, традиційні та інтерактивні методи, що забезпечують позитивний кінцевий результат.

Необхідно зазначити, що у професійній підготовці майбутніх фахівців має місце поєднання інтерактивних методів з іншими традиційними методами: бесіда, тестування, діалог, опитування тощо, оскільки інтерактивні методи – це один із багатьох прийомів, які допомагають досягти мети і приносять результат тільки в поєднанні з іншими.

Таким чином, вміле застосування традиційних та інтерактивних методів навчання дає змогу залучити до роботи всіх учнів групи, сприяє виробленню соціально важливих навичок роботи в колективі, взаємодії, дискусії, обговоренні; посилює позитивну мотивацію учнів на досягнення ними навчальних та професійних результатів.

Результат моделі формування змісту підготовки кваліфікованого робітника, а саме проект ДСПТО з професії «Майстер ресторанного обслуговування» має винятково важливе значення у досягненні високого рівня якості підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, оскільки створений на

компетентнісній основі. Компетентнісний підхід до змісту професійно-технічної освіти передбачає формування у майбутніх кваліфікованих робітників високого рівня професіоналізму, під яким розуміють володіння людиною конкретними професійними компетентностями (професійні вміння, навички, досвід практичної діяльності, знання технологічних процесів), а також розвиток у них професійно важливих якостей – ключових компетентностей – професійна культура, самостійність, здатність приймати відповідальні рішення, доводити до кінця почату справу, творчий підхід до професійної діяльності, гнучкість, неординарність мислення, комунікабельність, здатність до навчання, безперервного підвищення кваліфікації, уміння вести діалог, творчо взаємодіяти в професійному середовищі тощо).

З розвитком суспільства, економіки, науки вимоги до якості професійної освіти і навчання змінюються. Так, практикою доведено, що інтегровані професії (до інтегрованих також належить професія «Майстер ресторанного обслуговування») порівняно з монопрофесіями користуються попитом на ринку праці, є економічно й педагогічно рентабельнішими.

З огляду на вище сказане очевидно, що для забезпечення високого рівня якості професійної освіти і навчання винятково важливими є ті ДСПТО, що відповідали б освітнім та економічним потребам. На задоволення зазначених вимог актуалізується роль моделювання змісту підготовки майбутніх кваліфікованих робітників на модульно-компетентнісній основі.

Відповідно до цього, модульно-компетентнісна основа стандартизації змісту професійної освіти і навчання дає змогу визначити сукупність вимог до якості, адекватних сучасним тенденціям зміни цілей освіти, запитам тих, хто навчається, суспільства і ринку праці.

Структура ДСПТО з професії «Майстер ресторанного обслуговування» на модульно-компетентнісній основі складається з таких елементів: титульні сторінки; пояснювальна записка; освітньо-кваліфікаційна характеристика, розроблена відповідно до Національної рамки кваліфікацій; вимоги до результатів навчання і критерії їх оцінювання; типовий навчальний план професійної підготовки кваліфікованих робітників із професії; типові програми базового блоку та навчальних модулів.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника розробляється на основі кваліфікаційної характеристики професії «Майстер ресторанного обслуговування» та охоплює сукупність необхідних професійних і ключових компетентностей, структурованих у базовий блок і навчальні модулі.

Базовий блок – це структурна складова стандарту, що містить навчальний матеріал із загальнопрофесійної та професійно-теоретичної підготовки, необхідний для подальшого засвоєння навчальних модулів. Навчальний модуль – це логічно завершена складова ДСПТО, що базується на окремій

трудовій функції й містить навчальний матеріал для досягнення тими, хто навчається певного рівня кваліфікації.

Вимоги до результатів навчання визначаються професійними та ключовими компетенціями. За результатами оволодіння базовим блоком проводиться атестація, а за результатами оволодіння кожним навчальним модулем – державна атестація за трудовою функцією (часткова кваліфікація), що включає перевірку теоретичних знань та практичних умінь і визначається двома параметрами: «знає – не знає»; «вміє – не вміє». Поточне оцінювання проводиться відповідно до чинної нормативно-правової бази.

Передумовою опанування кожним навчальним модулем є оволодіння базовим блоком. У випадку відсутності формальної освіти, оволодіння навчальними модулями можливе за умов успішного вхідного контролю знань базового блоку. Успішне засвоєння кожного навчального модуля передбачає видачу документа – сертифіката. Після оволодіння усіма навчальними модулями видається диплом кваліфікованого робітника державного зразка.

Типовий навчальний план професійної підготовки кваліфікованих робітників з професії включає предмети загальнопрофесійної та професійно-теоретичної підготовки, професійно-практичну підготовку, резерв часу, консультації, атестацію за базовим блоком та державну атестацію за навчальними модулями. У типовому навчальному плані визначено кількість годин для оволодіння базовим блоком та навчальними модулями.

Типові програми базового блоку та навчальних модулів визначають зміст професійних і ключових компетентностей та перелік предметів, що забезпечують їх формування. Професійні та ключові компетентності формуються у процесі загальнопрофесійної, професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки.

Перевагами такого стандарту для ПТНЗ є гнучке реагування сфери праці на зміни у технологіях і змісті діяльності; встановлення взаємозацікавлених відносин з потенційними роботодавцями; регулювання процесу працевлаштування випускників; використання механізму зовнішнього оцінювання кваліфікаційного рівня випускника. Для роботодавців – варіативність, різностроковість освітнього процесу; можливість впливати на зміст та організацію навчання, можливість контролювати кінцевий результат підготовки робітника.

Отже, у *пояснювальну записку закладаємо такий зміст:* Державний стандарт професійно-технічної освіти для підготовки робітників з професії 5129 «Майстер ресторанного обслуговування» 4-го рівня кваліфікації Національної рамки кваліфікацій розроблений на виконання Національного плану дій на 2012 р. щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010–2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава», затвердженого Указом Президента від 12 березня 2012 р. №187, від-

повідно до кваліфікаційної характеристики професії «Майстер ресторанного обслуговування», затвердженої наказом Міністерства праці та соціальної політики України від 10 листопада 2008 р. №517 та Методичних рекомендацій щодо розроблення Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій на основі компетентнісного підходу, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України від 26 квітня 2012 р. № 522.

ДСПТО для підготовки робітників з професії «Майстер ресторанного обслуговування» є обов'язковим для виконання всіма професійно-технічними навчальними закладами, підприємствами, установами та організаціями, що здійснюють (або забезпечують) підготовку (підвищення кваліфікації) кваліфікованих робітників, незалежно від їх підпорядкування та форми власності.

Державний стандарт професійно-технічної освіти містить:

титульні сторінки;

пояснювальну записку;

освітньо-кваліфікаційну характеристику (далі – ОКХ) випускника, відповідно до Національної рамки кваліфікацій;

вимоги до результатів навчання і критерії їх оцінювання;

типовий навчальний план професійної підготовки кваліфікованих робітників із професії;

типові програми базового блоку та навчальних модулів.

Наступним кроком є наповнення усіх складових ДСПТО, що попередньо нами обґрунтовано. Зазначається загальний термін навчання; тижневе навантаження учнів (слухачів); навантаження учнів (слухачів) під час виробничої практики; кількість годин резервного часу для вивчення додаткових предметів професійного спрямування; консультації перед атестаціями.

Після пояснювальної записки змістовно розкриваємо усі складові. Основною складовою ДСПТО є освітньо-кваліфікаційна характеристика, на основі якої розробляються вимоги до результатів навчання і критерії їх оцінювання; типовий навчальний план професійної підготовки кваліфікованих робітників із професії; типові програми базового блоку та навчальних модулів.

Структурні елементи проекту ДСПТО з професії «Майстер ресторанного обслуговування» на основі модульно-компетентнісного підходу представлено у додатку Б.

2.4. Критерії оцінювання результатів навчання за модульно-компетентнісним підходом

Сучасна конкурентоспроможна освіта має бути ефективною, тобто задавати конкретні цілі навчання і забезпечувати їх досягнення. Іншими словами: педагогічні ресурси повинні витрачатися цілеспрямовано і порівнюватися з

результатами навчання, що досягаються. Останнім часом прийнято говорити про орієнтацію освіти на результат навчання [14].

Саме тому найважливішою особливістю професійної підготовки у контексті модульно-компетентнісного підходу є орієнтація не на утримання навчальних курсів, а на *«результати навчання»* – компетентності – очікувані показники того, що учень повинен знати, розуміти і бути в змозі виконувати по завершенні навчання, щоб відповідати вимогам роботодавців.

Результати навчання – це те, що відбудеться після проходження певної навчальної одиниці. Їх описують настільки точно, наскільки це можливо. Опис результату може включати визначення набутих навичок, того, за яких умов і на якому рівні це завдання має бути виконане. У сфері освіти цілі часто описуються п'ятьма визначеннями, що містять такі дані:

хто (виконавець завдання);

де (за яких обставин);

як (шляхом здійснення «дії»);

що (учень повинен показати високий ступінь володіння предметом);

за якими критеріями.

Результати навчання у контексті компетентнісного підходу виражаються в наборі компетенцій – конкретному і чіткому переліку того, що учень повинен знати, розуміти і вміти застосовувати після завершення процесу навчання у ході своєї професійної та соціальної активності.

Результати навчання – компетентності, які набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання [70].

Результати навчання учнів, слухачів ПТНЗ, система формування компетентностей та критерії оцінювання навчальних результатів є об'єктами Державних стандартів професійно-технічної освіти, розроблених за модульно-компетентнісним підходом.

Результати навчання за рівнями (модулями) описуються у термінах професійних і ключових компетентностей та оцінюються з урахуванням вимог галузевих стандартів якості.

Детальне обґрунтування підходу з орієнтацією на результати навчання відтворено в Берлінському комюніке (Berlin Communiqué) від 19 вересня 2005 р. Про результативність цього підходу свідчать його функції у системі освіти, а саме:

зміцнення зв'язку між викладанням, навчальною діяльністю учнів і оцінкою її результатів;

зміщення фокусу програми навчання на самостійну діяльність учнів;

полегшення введення стандартів навчання і контролю якості навчання;

підвищення професійної мобільності викладачів й учнів.

Орієнтація на результати навчання реалізовує такий пріоритетний напрям як якість освіти.

У контексті Берлінського комюніке результат навчання визначається як опис того, що учень здатний робити наприкінці навчання, щоб продемонструвати свої знання, розуміння та здатності до виконання трудовий дій.

Оцінка результатів навчання – це безперервний процес, спрямований на розуміння проблем і поліпшення навчання учнів. Він включає створення чітких очікувань, встановлення відповідних критеріїв і стандартів якості освіти, систематичний збір, аналіз і інтерпретацію доказів того, наскільки результати навчання відповідають очікуванням і стандартам, а також документування результатів, пояснення і підвищення результативності освіти [54].

У загальному вигляді формулювання результатів навчання може виглядати так: при успішному освоєнні предмета (навчальної програми) учні будуть здатні виконувати певну діяльність.

Орієнтація на результати навчання включає три аспекти: детальне формулювання навчальних цілей, процес навчання і ресурси для його реалізації, а також критерії для оцінки досягнення поставлених цілей.

Формулювання результатів навчання повинне мати такі характеристики, а саме:

конкретність – описувати точний стан, якого учень повинен досягти в термінах знань і умінь (компетенцій);

вимірність – можливість бути оціненим і виміряним;

досяжність – набір відповідних рівнів модуля, предмета або програми;

відповідність – зв'язок освітніх стандартів з кваліфікаційною характеристикою (професійними стандартами), навчальних предметів з освітньо-кваліфікаційними характеристиками;

привабливість – учень має бути зацікавленим у досягненні сформульованих цілей навчання.

Орієнтація на результати навчання може використовуватися як для проектування ДСПТО з конкретних професій на основі компетентнісного підходу, так і для розроблення програм навчання в цілому й для створення окремих складових цієї програми – навчальних модулів.

Однак відразу зазначимо, що не існує одного успішного способу визначення результатів навчання. Цей процес вимагає конкретного підходу для кожного результату навчання. Як вже зазначалося, однією з характеристик результатів навчання є вимірюваність, що, в свою чергу, вимагає визначення *критеріїв* оцінювання окреслених конкретних результатів.

Для кожної науки, як зазначає Г. Батишев, важливим є питання критеріїв, якими можна керуватися при оцінюванні педагогічних процесів та явищ. Тільки за наявності таких критеріїв можна зробити висновок про бажані результати педагогічних впливів [3]. Вибір якісних критеріїв і показників успішності та результативності робить можливим їх використання в освіт-

ньому процесі і створює передумови переходу до певних кількісних характеристик.

У педагогічному словнику з питань професійної освіти поняття «критерій» визначається як засіб міркування, ознака, на основі якої проводиться визначення або класифікація чого-небудь, мірило оцінки [79, с. 154]. Поняття «критерій» у перекладі з грецької мови – «засіб для рішення». У Енциклопедичному словнику «критерій» розуміється як ознака, на основі якої відбувається оцінка, визначення або класифікація чого-небудь [90, с. 654]. У науковій практиці поняття «критерій» визначається як «мірило для визначення оцінки предмета чи явища; ознака, взята за основу класифікації» [52, с. 160].

На сьогодні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі професійно-технічної освіти такі ж як і у системі загальної середньої освіти.

Під оцінкою знань, умінь та навичок дидактика розуміє процес порівняння досягнутого учнями рівня володіння ними з еталонними вимогами, описаними в навчальній програмі. Як процес, оцінка знань, умінь та навичок реалізується у ході контролю (перевірки) останніх. Умовним відображенням оцінки є відмітка, що виражається в балах.

У вітчизняній дидактиці до 2000 р. була прийнята 4-х бальна система відміток:

«5» – володіє у повній мірі (відмінно);

«4» – володіє достатньо (добре);

«3» – володіє недостатньо (задовільно);

«2» – не володіє (незадовільно).

Наведена шкала, однак, не може дати об'єктивних результатів оцінки практичної педагогічної діяльності без чіткого уявлення педагога про оцінювані показники володіння знаннями, уміннями та навичками. У сучасній дидактиці існують різні підходи до конструювання таких показників, орієнтованих на завдання навчання різних навчальних предметів, що призводить до значних ускладнень в їх осмисленні як педагогом, так і учнем і, як наслідок, до формального використання на шкоду об'єктивності оцінки.

В останні роки в дидактиці відбувається реалізація принципів гуманізації, демократизації освіти, методологічної переорієнтації процесу навчання на розвиток особистості учня, формування його основних компетентностей.

Відповідно до цього змінюються і підходи до оцінювання навчальних досягнень учнів, оцінювання має ґрунтуватися на позитивному принципі, що передусім передбачає врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач. Визначення рівня навчальних досягнень учнів є особливо важливим з огляду на те, що навчальна діяльність у підсумку повинна не просто дати людині суму знань, умінь та навичок, а сформувати її *компетентність*.

Компетентність – загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях та проявляється у здатності особистості на основі набутих у процесі навчання та практичної діяльності компетенцій ефективно діяти як у повсякденному житті, так і у професійній сфері.

Основними групами компетенцій, яких вимагає сучасне життя, є:

соціальні, пов'язані з готовністю брати на себе відповідальність, бути активним у прийнятті рішень, у суспільному житті, у врегулюванні конфліктів ненасильницьким шляхом, у функціонуванні й розвитку демократичних інститутів суспільства;

полікультурні, що стосуються розуміння несхожості людей, взаємоповаги до їхньої мови, релігії, культури тощо;

комунікативні, що передбачають опанування усного й писемного мовлення, оволодіння кількома мовами;

інформаційні, що зумовлені зростанням ролі інформації у сучасному суспільстві й передбачають оволодіння інформаційними технологіями, вміннями здобувати, критично осмислювати і використовувати різноманітну інформацію;

саморозвитку та *самоосвіти*, що пов'язані з потребою й готовністю постійно навчатися як у професійному відношенні, так і в особистому та суспільному житті;

компетенції, що реалізуються у прагненні й здатності до раціональної продуктивної, творчої діяльності.

Компетенції є інтегрованим результатом навчальної діяльності учнів і формуються передусім на основі опанування змісту загальної середньої освіти. Виявити рівень опанування покликане оцінювання. Об'єктом оцінювання навчальних досягнень учнів є знання, вміння та навички, досвід творчої діяльності учнів, досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності.

Основними *функціями* оцінювання навчальних досягнень учнів є:

контролююча, що передбачає визначення рівня досягнень окремого учня (класу, групи), виявлення рівня готовності до засвоєння нового матеріалу, що дає змогу вчителеві відповідно планувати і викладати навчальний матеріал;

навчальна, що зумовлює таку організацію оцінювання навчальних досягнень учнів, коли його проведення сприяє повторенню, уточненню і систематизації навчального матеріалу, вдосконаленню підготовки учня (класу, групи);

діагностико-коригуюча, що допомагає з'ясувати причини труднощів, які виникають в учня під час навчання, виявити прогалини у знаннях і вміннях та коригувати його діяльність, усуваючи недоліки;

стимулюючо-мотиваційна, що визначає таку організацію оцінювання навчальних досягнень учнів, коли його проведення стимулює бажання по-

ліпшити свої результати, розвиває відповідальність та сприяє змагальності учнів, формує мотиви навчання;

виховна, що передбачає формування вміння відповідально й зосереджено працювати, застосовувати прийоми контролю і самоконтролю, розвиток кращих якостей особистості.

З метою забезпечення удосконалення системи об'єктивного оцінювання рівня навчальних досягнень учнів уводиться 12-бальна шкала, побудована за принципом урахування особистих досягнень учнів.

При визначенні навчальних досягнень учня аналізу підлягають характеристики його відповіді:

елементарна, фрагментарна, неповна, повна, логічна, доказова, обґрунтована, творча;

якість знань, правильність, повнота, осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність;

ступінь сформованості загально навчальних і предметних умінь та навичок;

рівень оволодіння розумовими операціями: вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки тощо;

досвід творчої діяльності (вміння виявляти проблеми, формулювати гіпотези, розв'язувати проблеми);

самостійність оцінних суджень.

Вказані орієнтири покладено в основу виділених чотирьох рівнів навчальних досягнень учнів: *початкового*, *середнього*, *достатнього*, *високого.*

У загально-дидактичному плані рівні визначаються за такими характеристиками:

перший рівень (1–3 бали) – початковий (відповідь учня при відтворенні навчального матеріалу елементарна, фрагментарна, зумовлюється початковими уявленнями про предмет вивчення);

другий рівень (4–6 балів) – середній (учень відтворює основний навчальний матеріал, здатний розв'язувати завдання за зразком, володіє елементарними вміннями навчальної діяльності);

третій рівень (7–9 балів) – достатній (учень знає істотні ознаки понять, явищ, закономірностей, зв'язків між ними, а також самостійно застосовує знання в стандартних ситуаціях, володіє розумовими операціями (аналізом, абстрагуванням, узагальненням тощо), вміє робити висновки, виправляти допущені помилки; відповідь учня повна, правильна, логічна, обґрунтована, хоча їй і бракує власних суджень; він здатний самостійно здійснювати основні види навчальної діяльності);

четвертий рівень (10–12 балів) – високий (знання учня є глибокими, міцними, узагальненими, системними, учень уміє застосовувати знання творчо,

його навчальна діяльність має дослідницький характер, позначена вмінням самостійно оцінювати різні життєві ситуації, явища, факти, виражати й відстоювати особисту позицію) (табл. 1.5).

Таблиця 1.5

Рівні навчальних досягнень	**Бали**	**Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів**
I. Початковий	1	Учень може розрізняти об'єкт вивчення і відтворювати деякі його елементи.
	2	Учень фрагментарно відтворює незначну частину навчального матеріалу, має нечіткі уявлення про об'єкт вивчення, виявляє здатність елементарно викласти думку.
	3	Учень відтворює менше половини навчального матеріалу; за допомогою вчителя виконує елементарні завдання.
II. Середній	4	Учень знає близько половини навчального матеріалу, здатний відтворити його відповідно до тексту підручника або пояснення вчителя, повторити за зразком певну операцію, дію.
	5	Учень розуміє основний навчальний матеріал, здатний з помилками й неточностями дати визначення понять,
	6	Учень виявляє знання і розуміння основних положень навчального матеріалу. Відповідь його правильна, але недостатньо осмислена. За допомогою вчителя здатний аналізувати, порівнювати, узагальнювати й робити висновки.У застосовувати знання при розв'язуванні задач за зразком.
III. Достатній	7	Учень правильно, логічно відтворює навчальний матеріал, розуміє основоположні теорії й факти. Вміє наводити окремі власні приклади на підтвердження певних думок, застосовує вивчений матеріал у стандартних ситуаціях, частково контролює власні навчальні дії.
	8	Знання учня є достатньо повними, він вільно застосовує вивчений матеріал у стандартних ситуаціях, уміє аналізувати, встановлювати найістотніші зв'язки і залежність між явищами, фактами, робити висновки, загалом контролює власну діяльність. Відповідь його повна, логічна, обґрунтована, але з деякими неточностями.
	9	Учень вільно володіє вивченим матеріалом, застосовує знання в дещо змінених ситуаціях, уміє аналізувати і систематизувати інформацію, використовує загальновідомі докази у власній аргументації.

Продовження табл. 1.5

IV. Високий	10	Учень володіє глибокими і міцними знаннями, здатний застосовувати їх у нестандартних ситуаціях. Самостійно визначає окремі цілі власної навчальної діяльності, критично оцінює нові факти, явища, ідеї.
	11	Учень володіє узагальненими знаннями з предмета, аргументовано використовує їх у нестандартних ситуаціях, уміє знаходити джерело інформації та аналізувати її, формулювати і розв'язувати проблеми. Визначає програму особистої пізнавальної діяльності; самостійно оцінює різноманітні життєві явища і факти, виявляючи особисту позицію щодо них.
	12	Учень має системні, дієві знання, виявляє неординарні творчі здібності у навчальній діяльності, вміє ставити і розв'язувати проблеми, самостійно здобувати і використовувати інформацію, виявляє власне ставлення до неї. Розвиває свої здатності й нахили.

Обов'язковими видами оцінювання навчальних досягнень у ПТНЗ є поточний, тематичний, проміжний і підсумковий контроль навчальних досягнень учнів, слухачів, рівень їхньої кваліфікаційної атестації.

Поточний контроль передбачає поурочне опитування учнів, слухачів, проведення контрольних і перевірних робіт, тематичне тестування та інші форми контролю, що не суперечать етичним та медико-педагогічним нормам.

Тематичний контроль – застосовується для оцінювання навчальних досягнень учнів, слухачів по завершенню вивчення теми робочої навчальної програми. Принцип тематичності забезпечує систематичність і водночас об'єктивність в оцінюванні та обліку навчальних досягнень учнів.

Педагогічні працівники, органи управління освітою, засновники ПТНЗ самостійно обирають форму поточного, тематичного контролю рівня навчальних досягнень учнів, слухачів.

Проміжний контроль передбачає семестрові заліки, семестрову атестацію (іспити), річні підсумкові заліки, річну атестацію (річні підсумкові іспити), проміжну кваліфікаційну атестацію (кваліфікаційний іспит), індивідуальні завдання учням, слухачам.

Підсумковий контроль передбачає державну кваліфікаційну атестацію, що включає: кваліфікаційну пробну роботу, яка відповідає вимогам освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника ПТНЗ відповідного кваліфікаційного рівня; державний кваліфікаційний іспит або захист дипломної роботи, проекту чи творчої роботи, що їх замінює.

Форми і періодичність проміжного та підсумкового контролю визначаються робочими навчальними планами. Додержання зазначених у робочому навчальному плані конкретних форм проміжного й вихідного контролю та їх періодичність є обов'язковими.

Проте діюча система контролю та оцінювання рівня підготовки кваліфікованих робітників не зовсім відповідає вимогам якості освіти. Так, до атестації з навчальних предметів, що входять у додаток до диплома (свідоцтва) допускаються учні, слухачі, які мають річні оцінки не нижче 4-х балів з професійно-практичної підготовки і з усіх навчальних предметів (професійно-теоретичної, загальнотехнічної підготовки тощо), що входять у додаток до диплома (свідоцтва) [72].

Тобто йдеться про те, що учень, отримуючи 4 бали, може отримати диплом кваліфікованого робітника, однак за означеними у табл. 1.5 критеріями, він знає близько половини навчального матеріалу, здатний відтворити його відповідно до тексту підручника або пояснення вчителя, повторити за зразком певну операцію, дію.

Чи задовільнить такий працівник роботодавця? Очевидно, що ні. Саме тому для розв'язання даної проблеми здійснюються перші спроби реформування системи оцінювання рівня підготовки кваліфікованих робітників, визначення нових та об'єктивних критеріїв оцінювання результатів навчання.

Так, у Методичних рекомендаціях щодо розроблення ДСПТО з конкретних професій на основі компетентнісного підходу зазначається, що оцінювання результатів опанування навчальними модулями здійснюється на основі набутих компетенцій і визначається двома параметрами: «знає – не знає»; «вміє – не вміє». Оцінювання результатів навчання за рівнями ґрунтується на успішному освоєнні навчальних модулів. Критерії оцінювання результатів навчання визначаються відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника ПТНЗ. Інструментом вимірювання результатів навчання є набуті професійні та ключові компетенції. Поточне оцінювання проводиться відповідно до нормативно-правової бази [70].

У Методиці розроблення ДСПТО з конкретних робітничих професій [69] 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.

У системі контролю знань, умінь і навичок учнів (слухачів) головною складовою є кваліфікаційна атестація.

Критерії кваліфікаційної атестації – критерії оцінювання випускників, що базуються на компетентнісному підході і розроблені відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики.

Критерії оцінювання випускників визначають спроможність особи, що підлягає кваліфікаційній атестації, виконати вказані трудові дії чи трудові функції, побудувати модель, провести певну експертизу, викласти послідовність технологічного процесу, скласти перелік, прокоментувати, проаналізувати, навести приклад, побудувати графік, вказати взаємозв'язки, пояснити причини, розробити план тощо. При розробленні критеріїв оцінювання необхідно враховувати дескриптори Національної рамки кваліфікацій і разом з тим уникати зайвого абстрагування чи деталізації.

Критерії оцінювання базуються на принципах визнання, достовірності, надійності, прозорості, керованості процесом виконання, професіоналізмі.

Типова форма критеріїв кваліфікаційної атестації випускників визначається параметрами: «знає, розуміє», «вміє».

Застосування означених критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у практичній діяльності ПТНЗ має труднощі у зв'язку з відсутністю єдиної методики визначення межі означених параметрів.

Проблему розроблення та впровадження нових критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів треба вирішувати на основі детального вивчення досвіду організації контролю діяльності учнів у західних країнах. Доцільність вивчення досвіду цих країн щодо розроблення та впровадження нових критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів визначається тим, що в другій половині XX ст. у західних країнах проведено значну дослідницьку та експериментальну роботу, що зумовило створення проектів укладання відповідних програм, удосконалення засобів навчання та технології оцінювання. Напрацювання дослідників західних країн у цій сфері мають безперечну теоретичну і практичну цінність для України.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що відбувається процес удосконалення підходів до оцінювання результатів навчання, який посилюється інтеграційними процесами у Західних країнах та необхідністю віднаходження певного консенсусу щодо концептуальних засад оцінювання, що застосовуються різними країнами. З метою визначення основних критеріїв для удосконалення системи оцінювання у західних країнах на сучасному етапі відбувається процес розробки таких ключових понять:

що має бути базою для оцінювання – досягнення особистості порівняно з іншими учнями (оцінювання відносно норми) або досягнення відносно незалежного стандарту (оцінювання відносно критерію);

які засоби перевірки правильності є необхідними для встановлення правдоподібності оцінювальних рішень;

яким чином має бути забезпечена якість процесу оцінювання.

Успішне вирішення згаданих проблем дасть змогу побудувати спільну стрункy систему діагностики рівня навченості підростаючого покоління, що

стане важливим кроком для забезпечення кардинального підвищення якості освіти [115].

Найпоширеніший вид оцінювання успішності учнів: щодня викладачі на основі відповідей на запитання виставляють оцінки за кожний вид роботи. Таке поточне оцінювання складається з «нормативного» та «критеріального» компонентів: досягнення кожного учня оцінюються відносно визначеної норми, за яку приймаються усереднені досягнення групи, та відносно середньостатистичного суспільного критерію, який відображають нормативні документи на рівні регіону або держави.

Оціночні шкали досить різноманітні і не залежать від якогось одного критерію, а найоптимальніший для всіх країн варіант відсутній. Останні користуються як цифровими, так і літерними показниками, іноді застосовуючи систему набору балів або відсотків.

Узагальнивши проаналізований матеріал щодо практики оцінювання у світі, можна стверджувати, що:

оцінна шкала зумовлюється національними особливостями системи освіти кожної країни;

рівень якості знань та вмінь учнів, як і ступінь ефективності освітньої системи в цілому, не залежить від форми показника оцінки, кількості балів та їхнього розміщення в оцінній шкалі;

значна кількість європейських країн продовжує користуватися 5-бальною шкалою;

переважна більшість країн Західної Європи використовує негативні оцінки для оцінювання варіанта, коли відповідь (чи практична робота) не відповідає вимогам стандарту, базові знання – неповні, можливість для подолання недоліків відсутня.

Загалом, оцінювання успішності учнів відіграє важливу роль в освітньому процесі зарубіжних країн. Воно забезпечує необхідною інформацією про рівень знань і ступінь прогресу учнів, дає змогу провести кращий моніторинг якості освіти на локальному, регіональному та національному рівнях. Тому головний вектор інновацій в освіті – впровадження форм і методів особистісно зорієнтованого навчання [115, с. 79]. Застосування новітніх підходів сприяє підвищенню ефективності соціальної та адаптивної функції освіти.

Сучасне оцінювання не зводиться тільки до виявлення недоліків, прогалин, а розглядається як критичний аналіз освітнього процесу для визначення напрямів його вдосконалення. Мова йде не стільки про зміну засобів, інструментів оцінювання, скільки про зміну «філософії»: оцінювання – це не фіксація результатів, а рубіж, за яким іде новий виток розвитку, підвищення якості освіти [44, с. 119].

Новий підхід в оцінюванні результатів навчання – упровадження накопичувальної системи навчальних досягнень. Така система отримала назву *портфоліо* (з італійської – «папка з документами») – спосіб фіксування, накопичення та оцінювання індивідуальних досягнень за певний період навчання. Портфоліо доповнює традиційні засоби оцінювання, націлені, як правило, на перевірку репродуктивного рівня засвоєння матеріалу, фактологічних, алгоритмічних знань [11, с. 412].

Питання оцінювання портфоліо досить складне і до цього часу не має однозначної відповіді. По-перше, потрібно визначити діапазон оцінювання: знизу він обмежений обов'язковим мінімумом його елементів, а чіткої верхньої межі (максимуму) може не мати зовсім. По-друге, різні елементи портфоліо можуть бути просто непорівнянні, і важко буде оцінити частки їхнього внеску. По-третє, сьогодні реально існує суперечність між теоретичною спрямованістю портфоліо на якісно-кількісну оцінку і вимогою врахування освітніх досягнень у стандартній кількісній формі, тобто виставлення оцінок.

В освітній практиці Америки для підсумкової оцінки навчального портфоліо застосовують критерії за чотирма рівнями.

Найвищий рівень. Зміст портфоліо свідчить про значні докладені зусилля і очевидний прогрес учня в розвитку його мислення, прикладних і комунікативних умінь, про наявність високого рівня самооцінки і творчого ставлення до предмета.

Високий рівень. Портфоліо цього рівня демонструє достатні предметні знання та вміння, але в ньому можуть бути відсутні деякі елементи з необов'язкових категорій, творчий елемент в оформленні портфоліо й оригінальність у його змісті.

Середній рівень. У навчальному портфоліо цього рівня основний акцент зроблено на обов'язкову категорію, за якою можна оцінити рівень сформованості програмних знань і вмінь. Відсутні свідчення, що демонструють рівень розвитку творчого предметного мислення, прикладних умінь, здатності до змістовної комунікації.

Низький рівень. Досить неінформативний портфоліо, за яким важко сформувати загальне уявлення про здібності учня. Представлені уривчасті завдання з різних категорій, окремі аркуші з неповністю виконаними завданнями і вправами тощо. За таким портфоліо практично неможливо визначити прогрес у навчанні та рівень сформованості якостей, що відображають основні цілі курсу та критерії оцінки [7].

Портфоліо дає змогу враховувати досягнення, зусилля та прогрес учня в різноманітних видах діяльності – навчальній, творчій, соціальній, комунікативній тощо, є важливим елементом діяльнісного підходу в освіті. Це одночасно і форма подання, і процес організації, і технологія роботи з різними об'єктами,

що дещо ускладнює формалізацію оцінювання, але дає можливість поєднувати запам'ятовування, розуміння, застосування, аналіз, синтез та оцінювання й охоплює всі шість рівнів таксономії навчальних цілей за Б. Блумом [116].

Згідно з таксономією Б. Блума, виділяють шість рівнів навчання: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез й оцінка. Для кожного рівня можна визначити набір дієслів, котрі описують цей рівень діяльності.

Наприклад, для навчальної діяльності на рівні знань: відтворювати, визначати, описувати, відмічати, перераховувати і називати.

Для навчальної діяльності на рівні розуміння: інтерпретувати, переводити, обговорювати, знаходити, розпізнавати.

Для навчальної діяльності на рівні застосування: вирішувати, обчислювати, співвідносити, перевіряти, користуватися, демонструвати.

Для навчальної діяльності на рівні аналізу: розрізняти, співвідносити, вибирати, порівнювати, критикувати, пояснювати (тлумачити).

Для навчальної діяльності на рівні синтезу: інтегрувати, комбінувати, сполучати, компілювати, розробляти, планувати.

Для навчальної діяльності на рівні оцінки: оцінювати, аргументувати, заперечувати.

Досягнення бажаного результату навчання повинне оцінюватися мірою відповідності реально досягнутого і виміряного результату навчання запланованому результату.

Ідеально сформульовані вимоги до результату навчання повинні однозначно відповідати на два питання: що буде здатний робити учень в результаті успішного навчання та як перевірити (виміряти) його здатність це робити?

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про широке використання методу проектів у західних країнах. Це система навчання, за якою учні здобувають знання та навички під час практичної діяльності, розвивають власні творчі здібності. Вибраний вид діяльності, істотною складовою якої є дослідницька робота, має особистісний зміст, що підвищує мотивацію до пізнання. Учасники проекту перебувають у специфічних умовах активної, самостійної, вмотивованої творчої роботи. Суть методу – реалізація практичних і пізнавальних завдань у нестандартних ситуаціях, часто непов'язаних з логікою конкретного навчального предмета. Сучасна концепція методу проектів ґрунтується на американському досвіді педагогіки. Проектний метод із самого початку носив інтегративний характер. Педагоги різних країн, які розробляють цей метод, прагнуть перебороти дистанцію між теорією і практикою.

Для методу проектів характерні такі ознаки: наявність соціально значущого завдання; планування дій щодо розв'язання проблеми; пошук інформації, яка буде оброблена та осмислена; створення продукту як результату проектної діяльності; презентація результатів.

Критерії оцінювання проектної діяльності: актуальність (пізнавальна, практична, соціальна значущість проекту); інформаційна, технічна забезпеченість; новизна ідей, методів; реалістичність (здатність щось розвинути, поліпшити, змінити, дізнатися); можливість одержати результат учасниками проекту; націленість проекту на розвиток самих учасників, на збагачення досвіду їх дослідницької діяльності, досвіду впровадження ідей у життя.

Подальшого вдосконалення набувають і тестові технології. Практика педагогічного оцінювання свідчить, що на сучасному етапі тести не є прерогативою виключно професіоналів: педагоги розуміють незаперечну користь в отриманні незалежної, об'єктивної інформації про рівень навчальних досягнень.

Тест (від англ. test – «випробування, перевірка») – стандартизоване, коротке, обмежене в часі випробування, призначене для встановлення кількісних і якісних індивідуальних особливостей.

Тест – це інструмент, що складається з кваліметрично вивіреної системи тестових завдань, стандартизованої процедури проведення і заздалегідь спроектованої технології обробки й аналізу результатів, призначений для вимірювання якостей і властивостей особи, зміна яких можлива в процесі систематичного навчання.

У вітчизняній і зарубіжній тестології пропонуються різні класифікації педагогічних тестів залежно від обраного критерію – цілі тестування, форми пред'явлення тесту, змісту, підходу до розробки тесту.

За цілями та змістом тести поділяються на тести особистості, тести інтелекту, тести здібностей, тести досягнень.

За цілями використання: вхідне тестування, формуюче та діагностичне тестування, тематичне, підсумкове, рубіжне тестування забезпечує визначення підсумкових досягнень, оцінка залишкових знань.

За засобами пред'явлення педагогічні тести поділяються на бланкові, комп'ютерні, предметні, апаратурні.

Найбільших змін у системі оцінювання рівня навчальних досягнень учнів у західних країнах набуло саме комп'ютерне тестування, яке спрямоване і є засобом для поглибленої перевірки вивченої теми або розділу навчальної програми, здійснює ліквідацію прогалин у знаннях та навичках учнів. Таке тестування та контроль знань мають середній ступінь інтерактивності, відносно низьку вартість та досить розвинену інфраструктуру. Розроблення комп'ютерних тестів є одним із провідних напрямів діяльності навчальних закладів західних країн. Комп'ютерне тестування дає можливість оцінити рівень засвоєння учнем певних знань та проаналізувати результати своєї власної діяльності. Комп'ютерне тестування здійснює швидкий зворотний зв'язок між користувачем та засобом, дає легкий доступ до опрацювання результатів

і можливість багаторазового повторення; здійснює контроль за результатами засвоєння.

Система вимірів результатів навчання, яка використовується в Шотландії, припускає виділення рівня і обсягу досягнутого результату. Результати навчання поділяються за рівнями. Виділяються такі рівні, що описуються з використанням перерахованих нижче дієслів:

мінімальне розуміння – запам'ятовувати, ідентифікувати, дізнаватися;

описове розуміння – описувати, перераховувати, називати;

цілісне розуміння – застосовувати в певному контексті, інтегрувати, аналізувати;

поглиблене розуміння – застосовувати в новому контексті, висувати гіпотези, роздумувати, генерувати.

Важливою умовою для правильного опису результатів навчання є його відповідність вимогам: у рамках навчального предмета – навчальній програмі, у рамках ДСПТО – вимогам ринку праці. Передбачається, що очікувані інтегральні результати навчання можуть бути успішно й чітко розподілені за модульними технологіями.

У контексті реформування освіти не менш важливим є розкриття методологічного аспекту критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів. Як зазначалось вище, якість освіти й виховання учнів є системою соціально обумовлених цільових показників (нормативів) знань, умінь, навичок, що визначає той нормативний рівень, якому повинна відповідати «продукція» галузі освіти. Такий підхід орієнтує на оцінювання діяльності за кінцевими результатами. У сучасній педагогічній літературі окремі аспекти щодо проблеми якості знань ще недостатньо розроблені, особливо це стосується самого поняття «якість знань». У багатьох працях науковців-педагогів це поняття розглядається як загальна, глобальна характеристика результатів навчання. При цьому пишуть, в цілому, про якість результатів навчання, підвищення якості знань, про ефективність навчання. Під якістю розуміють також окремі, найістотніші якісні характеристики, показники результатів засвоєння знань і вмінь. Зважаючи на це, вивчення означених аспектів є, безумовно, дуже актуальним.

Коли оцінюється якість навчання, то дуже велике значення має те, хто буде оцінювати і за якими критеріями. Загальновідомо, що традиційна система оцінювання знань учнів суб'єктивна і значною мірою залежить від психологічних особливостей викладача. Про це свідчать численні дослідження педагогів і психологів. Одна і та ж відповідь учня різними викладачами оцінюється по-різному, причому розбіжність в оцінках досягає двох, а інколи і трьох балів. Інша причина, що впливає на обґрунтованість оцінки, наявність різних об'єктів контролю. Для одних викладачів об'єктом оцінювання висту-

пає фактично засвоєний учнем матеріал, для інших – здатність застосовувати знання для вирішення практичних завдань, для третіх – перенесення та трансформування знань тощо. Відповідно до цього по-різному оцінюються відповіді учня і кожним викладачем розробляється своя система перевірки знань. Нинішня парадигма освіти спрямована на те, що не особистість у цілому виступає об'єктом навчання, а його критерії [85].

Оцінювання якості підготовки майбутнього фахівця розпочинається з самої особистості. Роль навчання зводиться до забезпечення становлення такої особистості, яка здатна створити якісні зміни у сфері своєї професійної діяльності. Звідси випливає, що людина, яка навчається, охоплюється внутрішнім зворотним зв'язком, що дає можливість тому, хто вчиться, самостійно підняти рівень навчання, а тому, хто вчить – розглядати учня як об'єкт і суб'єкт управління. При цьому дієвість та ефективність впливу викладача на продуктивність діяльності учня значною мірою залежить від однієї з умов реального управління – обов'язкового та якісного зворотного зв'язку. В навчальному процесі зворотний зв'язок – це інформаційний процес, який дає змогу викладачу отримати дані про те, наскільки результати діяльності учня на конкретному етапі навчальної роботи відповідають результатам, що визначені викладачем на підставі загальної мети – підготовки кваліфікованого робітника в певній галузі діяльності. Наявність такої інформації дає можливість чітко оцінювати рівень засвоєння навчального матеріалу, формування професійних та ключових компетентностей, визначати зміст і напрям подальшої навчальної діяльності учня. Коли говорять про навчання, то розуміють систему, що складається із суб'єкта навчання (той, хто вчить), об'єкта навчання (той, кого вчать), прямого і зворотного зв'язків. Особливістю суб'єкта навчання є те, що він знає бажану реакцію об'єкта, може оцінити її рівень і, при необхідності, внести корекції у навчальний процес. Передбачається, що об'єкт здатен сприймати інформацію від суб'єкта і здатен до навчання, а між суб'єктом і об'єктом існують ділові партнерські стосунки. Суб'єкт кваліфіковано навчає, об'єктивно оцінює знання, уміння та навички, корекцію процесу навчання робить коректно з врахуванням особливостей об'єкта. Час навчання може бути як обмеженим, так і необмеженим при індивідуальній формі. У випадку, коли час на вивчення матеріалу обмежується рамками навчального процесу, а необхідний рівень знань, умінь та навичок не досягнутий – учень здобуває ці знання в процесі самостійної роботи і самонавчання. Самонавчання – це процес, коли відсутня зовнішня корекція процесу навчання. Однак учень, як система що саморегулюється, здатен коригувати або зовсім змінювати напрям, зміст та методику пізнавальної діяльності, підвищувати свою активність та працездатність, якщо він буде знати наскільки доцільна та плідна його робота.

Для забезпечення якісного зворотного зв'язку важливого значення набувають розробки та дослідження в галузі педагогічних вимірювань. Педагогічні вимірювання – це методичний напрям у педагогіці, що розробляє та використовує методи і засоби вимірювань з метою оцінювання результатів навчальних досягнень особистості. Усі розвинені країни світу проводять наукові дослідження у галузі педагогічних вимірювань. Визнаними науковими школами є: Служба тестування у галузі освіти ETS (США), Національний фонд досліджень у галузі освіти МРЕК (Англія), Інститут педагогічних вимірювань CITO (Нідерланди) та ін. Останнє десятиріччя характеризується об'єднанням зусиль усіх країн у розробленні єдиних підходів до оцінювання результатів навчання та проведення міжнародних порівняльних досліджень [121]. Такі дослідження дають інформацію про стан освіти в різних країнах, створюють можливість порівнювати рівень навчальних досягнень учнів різних країн з міжнародними стандартами та здійснювати моніторинг якості освіти у світі. У рамках цих досліджень об'єднуються зусилля різних наукових шкіл з метою розроблення сучасних технологій проведення педагогічних вимірювань та здійснюється адаптація міжнародного досвіду в окремих країнах.

Існує три основних підходи до визначення рівня досягнень особистості у навчально-виховному процесі.

1. Критеріально-орієнтований, що дає можливість визначити, наскільки особистість досягла заданого рівня знань, умінь та навичок. Цей рівень визначається як обов'язковий результат навчання (освітній стандарт). У даному випадку рівень досягнень конкретної особи не залежить від того, які результати показали інші. Результат вимірювань показує, чи відповідає рівень навчальних досягнень конкретної особи певним соціально-культурним нормам, вимогам стандарту освіти тощо. У ході реалізації такого підходу результати можуть інтерпретуватися двома способами. У першому випадку робиться висновок про те, засвоєно чи не засвоєно матеріал, що перевіряється (досягнуто вимог стандарту чи ні). У другому випадку визначається рівень або відсоток засвоєння відповідного матеріалу (на якому рівні засвоєно стандарт або який відсоток від усіх вимог стандарту засвоєно).

2. Нормативно-орієнтований, що націлений на певні статистичні норми, що визначаються для даної сукупності осіб. У цьому випадку рівень навчальних досягнень особистості інтерпретується залежно від досягнень усієї сукупності осіб (вище чи нижче усередненого показника – норми). У ході проведення таких вимірювань відбувається розподіл осіб за рангами. Незалежно від того, яка шкала використовується, здійснені вимірювання не дають повної інформації про досягнення тих чи інших цілей навчання.

3. Орієнтований на індивідуальні норми конкретної особи, на реальний рівень її навчальних досягнень у даний момент часу. Результатом вимірювань у цьому випадку є темп засвоєння та обсяг засвоєного матеріалу.

Якщо розглянути світову практику оцінювання рівня навчальних досягнень особистості, то очевидно, що основною тенденцією останніх десятиліть стало введення освітніх стандартів. Під освітніми стандартами у різних країнах розуміють досягнення певної мети навчання, або засвоєння певного змісту навчальної дисципліни, чи досягнення певного рівня підготовки. Такі стандарти пов'язані з системою оцінювання, що ґрунтується на очікуваних і запланованих навчальних досягненнях. В окремих країнах стандарти досягнень розглядаються як обов'язковий мінімальний рівень, у інших – система оцінювання спрямована на вимоги до результатів навчання з орієнтацією на критеріальний підхід до оцінки. В другому випадку оцінюються досягнення особистості відповідно до окремих вимог стандарту на різних рівнях.

Аналіз зарубіжної літератури з проблеми педагогічних вимірювань свідчить, що під час визначення стандартів досягнень виділяють три поняття: мінімальні, відносні та абсолютні стандарти. Мінімальні стандарти визначають найнижчий рівень, якого повинні досягти всі особи, які закінчили певний навчальний курс, ту межу, що розділяє різні рівні навчальних досягнень особистості, і відповідають засвоєнню або незасвоєнню відповідного навчального курсу. Відносні стандарти завжди визначаються щодо певної групи осіб, рівень навчальних досягнень яких оцінюють. Абсолютні стандарти описують у змістовно-діяльній формі. Вони визначають перелік знань, умінь та навичок, що повинні засвоїти особи, які завершили навчання за певною програмою.

Таким чином, на основі проведеного дослідження можна зробити висновок про існування двох підходів до оцінювання навчальних досягнень особистості щодо освітніх стандартів, зокрема:

1. Оцінювання мінімального рівня навчальних досягнень (мінімально необхідної компетентності). Під час реалізації такого підходу оцінюються не навчальні досягнення взагалі, а компетентність особистості в контексті прийняття рішення про подальший її шлях. Вираз «мінімальна компетентність» означає, що оцінюється не конкретний рівень навчальних досягнень, а достатній і необхідний для подальшої діяльності.

2. Навчальні досягнення поділяють на кілька рівнів компетентностей, що включають в себе компетенції – результати навчання. Кожному рівню відповідає конкретний рівень: вищому – вищий рівень досягнень. Але будь-який вищий рівень компетентності обов'язково повинен містити досягнення усіх нижчих рівнів. Отже, навчальні досягнення особистості визначають її компетентність.

Немає сумнівів, що сучасний світ, де знання, технології оновлюються швидше, ніж життя одного покоління, вимагає змін змісту та цілей освіти. Процес навчання переорієнтовується з простого накопичення знань на формування потреб, умінь і навичок самостійно засвоювати нову інформацію,

щоб забезпечити власну конкурентоспроможність упродовж усього життя. І сучасна освіта повинна відповідати цим потребам. Процес модернізації змісту освіти є еволюційним, ґрунтується на врахуванні позитивного досвіду й водночас передбачає істотні зміни, зумовлені сучасними тенденціями суспільного розвитку. Одним із головних напрямів якісної перебудови освітньої системи є оновлення критеріїв оцінювання результатів навчання та реорганізація системи оцінювання діяльності учнів. Нові підходи передбачають цілісний розвиток особистості через забезпечення зростання її розумового, етичного, естетичного, емоційного, фізичного та соціального потенціалу; формування професійних та ключових компетентностей, готовність до праці, активної ролі в економічному та громадському житті суспільства, успішної діяльності в умовах швидких змін технологій та мультикультурного суспільства; розвиток навичок наукового мислення, критичного осмислення дійсності та навичок вирішення проблемних ситуацій.

ВИСНОВКИ

Одним із головних стратегічних напрямів сучасної освітньої політики є забезпечення умов для задоволення потреб громадян, суспільства та ринку праці в якісній професійній підготовці шляхом створення нових, більш гнучких механізмів регулювання сфери професійної освіти, оновлення її структури та змісту, розвитку фундаментальності і практичної спрямованості освітніх програм, формування системи навчання впродовж життя, що стане одним з основоположних чинників забезпечення конкурентоспроможності України на світовому рівні. Особливого значення сьогодні набувають такі якості робітників, як: професіоналізм, компетентність, творча активність, здатність навчатися упродовж усього життя. Проте в умовах роздержавлення і акціонування підприємств, конкуренції, змін відносин робітників, роботодавців і держави, міграційних процесів погіршення демографічного стану, дедалі більше загострюється проблема дефіциту кваліфікованих робітників за різними видами економічної діяльності як за кількісними, так і за якісними показниками.

Ситуація, що склалася в нашій країні у зв'язку із трансформацією соціально-економічних відносин, переходом до ринкової економіки зумовлює протиріччя між реальними потребами ринку праці й функціонуючою системою професійної освіти. Питання підготовки кваліфікованої робочої сили в системі професійної освіти і навчання України, підвищення престижу професій робітників є не просто питанням якості трудових ресурсів для забезпечення інноваційного постіндустріального розвитку держави, а стає досить значущим для забезпечення національної безпеки країни. Тому вони потребують пильної уваги та першочерговості їх вирішення. І, як показує досвід, це потрібно робити лише спільними зусиллями державних органів, бізнесу та суспільства, використовуючи міжнародний досвід і враховуючи національну специфіку.

В Україні на даний час професійна підготовка здійснюється відповідно до кваліфікаційних характеристик професій, що внесені до Державного класифікатора ДК 003-2010. Ці професії розподілені за Довідниками кваліфікаційних характеристик професій працівників, які є систематизованими за видами економічної діяльності збірниками описів професій та відображають зміст Єдиного тарифно-кваліфікаційного довідника, остання редакція якого була затверджена ще у 1985 році, за часів Радянського Союзу. Це свідчить про застарілість кваліфікаційних характеристик і нагальну потребу створення професійних стандартів, основаних на компетентнісному підході, що, в свою чергу, вимагає обґрунтування дієвого механізму, який має визначити чітку структуру розроблення та впровадження професійних стандартів на державному рівні.

Кваліфікаційні характеристики професій (професійні стандарти) є основою для розроблення освітніх стандартів – ДСПТО, розробляються в Україні відповідно до Постанови Кабінету Міністрів від 17 серпня 2002 р. № 1135 «Про затвердження Державного стандарту професійно-технічної освіти». Для системи ПТО – це важливий етап розвитку, спрямований на проведення єдиної державної політики у сфері професійно-технічної освіти; забезпечення в усіх регіонах і в різних галузях економіки еквівалентності професійно-технічної освіти і визнання кваліфікації та документів про професійно-технічну освіту; розвитку єдиного освітнього простору в Україні; забезпечення належної підготовки робітничих кадрів, висококваліфікованих робітників (молодших спеціалістів) шляхом регламентації вимог до ефективності професійно-технічної освіти і вдосконалення системи контролю за діяльністю ПТНЗ; створення нормативної бази для функціонування ступеневої професійно-технічної освіти в системі багаторівневої освіти громадян; усунення відмінностей у змісті підготовки конкурентоспроможних на ринку праці кваліфікованих робітників та в термінології, що використовується у професійно-технічній освіті.

Однак з моменту прийняття цього документу вимоги до системи професійної підготовки зазнали значних змін, що потребує також оновлення законодавства. На перше місце виходить якість підготовки, що визначається кінцевим результатом навчання, а не змістом. На жаль, регламентований зміст діючих стандартів має багато недоліків, що негативно впливає на формування необхідних знань, умінь та навичок майбутніх робітників.

Оновлення ДСПТО і, відповідно, змісту підготовки кваліфікованих робітників на основі компетентнісного підходу покликане вирішити широке коло завдань, серед яких основними є:

забезпечення рівня професійної освіти та якості підготовки фахівців згідно з кваліфікаційними вимогами роботодавців із врахуванням регіональних компонентів професійної освіти;

оволодіння майбутніми фахівцями компетенціями та компетентностями;

забезпечення академічних свобод освітньої установи у процесі формування гнучкого й варіативного змісту освіти та організації освітнього процесу;

забезпечення єдності змісту освіти й дотримання норм і вимог до організації освітнього процесу на всьому освітньому просторі України;

визначення умов і порядку сертифікації, тестування робітника на відповідність вимогам професійного стандарту;

забезпечення контролю за результативністю системи професійно-технічної освіти та якістю навчання.

Отже, компетентнісний підхід у професійно-технічній освіті не тільки забезпечує формування у кваліфікованих робітників професійних знань, умінь і навичок, а також універсальних здібностей і компетентностей, яких потребує

сучасний ринок праці. На компетентнісному підході ґрунтується підвищення соціальної активності, конкурентоспроможності й професійної мобільності робітників підприємств, особливо в умовах постійного зростання конкурентності на ринку праці, товарів і послуг.

Розроблення і впровадження ДСПТО на компетентнісній основі забезпечить єдиний базовий професійний рівень підготовки кваліфікованих робітників до здійснення практичної діяльності на основі сформованої понятєвої системи, відповідного типу мислення, розуміння методів оперативного розв'язання виробничих проблем і завдань; уміння діяти самостійно і відповідально в межах своєї компетентності.

Реалізація компетентнісного підходу уможливлює формування змісту професійно-технічної освіти з метою відображення у ньому суб'єктивних компонентів людської культури. Цей підхід є підґрунтям для оволодіння працівниками підприємств компетентностями розв'язувати важливі практичні завдання, аналізувати виробничі процеси, прогнозувати техніко-технологічні зміни у сфері праці, виробляти надійні критерії оцінювання результатів власної діяльності як у звичних виробничих і соціальних умовах, так і в динамічно змінених, а також виявляти високий рівень духовної культури, відповідальності за результат власного навчання та професійної діяльності.

Перспективні дослідження з даної теми полягають у педагогічному проектуванні системи професійно-технічної освіти, зокрема в розробленні та оновленні ДСПТО на основі модульно-компетентнісного підходу та, відповідно, у моделюванні змісту професійних і ключових компетентностей із конкретних професій.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Байденко В. И.* Болонские реформы: некоторые уроки Европы / В. И. Байденко // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 2. – С. 14–19.
2. *Балицкая И. В.* Профессиональная подготовка в колледжах Канады / И. В. Балицкая // Среднее проф. образование. – 2008. – № 5. – С. 79.
3. *Батишев Г. С.* Особенности культуры глубинного общения педагога / Батишев Г. С. // Гносеол. и мировоззрен. проблемы. – М.: ИФАН, 1987. – 111 с.
4. *Белозерцев Е. П.* Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др. / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 368 с.
5. Болонский процесс: Проблемы и перспективы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http ://www. dsmu. edu.ua/. – Загол. с экрана.
6. *Болотов В*. Системы оценки качества образования: учеб. пособ. / В. Болотов, Н. Ефремова. – М. : Университет. Книга; Логос, 2007. – 192 с.
7. *Болотов В., Сериков В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
8. *Бочелюк В. Й.* Педагогічна психологія: навч. посіб. / В. Й. Бочелюк, В. В. Зарицька. – К.: Центр навч. літ-ри, 2006. – 516 с.
9. *Брюханова Н. О.* Способи удосконалення змісту педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів / Н. О. Брюханова // Проблеми інж.-пед. освіти: зб. наук. праць. – 2005. – Вип. 11. – С. 79–86.
10. Будко А. В. Особливості здійснення контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів у західних країнах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Apdup/2013_1/Budko.pdf. – Загол. з екрану.
11. *Вайс К. Г.* Оцінювання: методи дослідження програм і політики / пер.з англ. Р. Ткачук, М. Корчинської. – К.: Вид-во С. Павличко «Основи», 2000. – 672 с.
12. *Васильєв И. Б.* Социально-педагогические условия организации и деятельности высших профессиональных училищ: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1995. – 213 с.
13. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекст. поход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 208 с.
14. *Виноградова Е. В.* Система менеджмента качества вуза : проблемы гармонизации с общей системой управления / Е. В. Виноградова, Е. Б. Гаффорова // Качество. Инновации. Образование. – 2007. – № 7. – С. 7–13.
15. *Волосович Л. В.* Роль института «наставников» в организации практики студентов педагогических колледжей Канады / Л. В. Волосович // Среднее профессиональное образование. – 2008. –№ 5. – С.81–82.

16. *Вульфсон Б. Л.* Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.

17. *Гаврищак Г. Р.* Компетентність та ключові компетенції викладача ВНЗ / Г. Р. Гаврищак // Проф. компетенції та компетентності вчителя: Матеріали регіон. наук.-практ. семінару. – Тернопіль, 2006. – С. 31–33.

18. *Гончаренко С. У.* Дидактична концепція змісту освіти / С. У. Гончаренко // Сучасні інформ. технології та інновації методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. – 2002. – С. 22–26.

19. *Громыко Ю. В.* Мыследеятельностная педагогика / Ю. В. Громыко. – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.

20. *Данилова Г. С.* Управління процесом становлення професійної компетентності методиста / Г. С. Данилова. – К. : УППКККО, 1995. – 80 с.

21. Декларація Європейської Комісії і міністрів професійної освіти європейських країн з розвитку співробітництва в галузі професійної освіти і навчання в Європі, прийнята на засіданні 29–30 листопада 2002 р. у Копенгагені (Копенгагенська декларація) Режим доступу: http://official-europass.narod.ru/ – Загол. з екрану.

22. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). Постанова Кабінету Міністрів України № 896 від 03 листопада 1993 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/. – Загол. з екрану.

23. Державний стандарт професійно-технічної освіти «Майстер ресторанного обслуговування» / авт. кол. : В. В. Супрун, В. О. Радкевич, В. В. Паржницький, С. Г. Кравець, Ю. І. Кравець та ін. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ipto.kiev.ua/files/metodika/standarty/dspto_mpo_28_10_2013 2028.10.13. pdf – Загол. з екрану.

24. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Вип. 65 «Торгівля та громадське харчування» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.jobs.ua/dkhp/vipusk-65/. – Загол. з екрану.

25. Закон України «Про професійний розвиток працівників» від 12. 01. 2012 р. № 4312-VI. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/4312-17. – Загол. з екрану.

26. Закон України «Про професійно-технічну освіту» від 10.02.1998 р. № 103:/95-ВР // Вісник профтехосвіти. – 1998. – № 3. – С. 1–32.

27. *Зеер Э.* Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном профессиональном образовании / Э. Зеер // Образование и наука. – 2000. – №3(5). – С. 90–102.

28. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

29. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология / И. А. Зимняя.– М., 2002. – 220 с.

30. Из истории профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://muzprof.narod.ru/profotbor.html. – Загл. с экрана.

31. *Ильин М. В.* Проектирование содержания профессионального образования: теория и практика / М. В. Ильин. – Минск: РИПО, 2002. – 338 с.

32. История СССР. XIX – начало XX вв. / под ред. проф. И. А. Федорова. – М., 1981. – 428 с.

33. *Калінін В. О.* Особливості формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в новій мовній політиці / В. О. Калінін // Формування проф. компетентності майбут. вчителя інозем. мови засобами інновац. освіт. технологій: зб. наук. праць. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2004. – С. 193–196.

34. *Коваленко О. Е.* Концепція професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей / О. Е. Коваленко, Н. О. Брюханова, О. О. Мельниченко // Проблеми інж.-пед. освіти: зб. наук. праць. – 2005.– № 10. – С. 7–20.

35. *Ковалева Г. С.* Основные подходы сравнения оценки качества математического и естественнонаучного образования в странах мира / Г. С. Ковалева. – М. : Прогресс, 1996. – 250 с.

36. Концепція Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти в Україні 2011–2015 роки: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. №1723-р [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1723-2010-%D1%80. – Загол. з екрану.

37. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні / [кер. авт. кол. Н. Г. Ничкало] // Проф.-тех. освіта. – 2004. – №3. – С. 2–5.

38. *Коротков Э. М.* Исследование систем управления: учеб. / Э. М. Коротков. – М. : Изд.-консалт. комп. «ДеКА», 2000. –130 с.

39. Коротков Э. М. Управление качеством образования: учеб. пособ. для вузов / Э. М. Коротков. – 2-е изд. – М.: Академ. проект, 2007. – 320 с.

40. *Кравець Ю. І.* Модульний підхід у формуванні змісту підготовки робітників за сучасними професіями / Ю. І. Кравець // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції [«Система роботи ПТНЗ з формування професійно мобільного кваліфікованого робітника»] (Кривий Ріг, 23–24 листоп. 2011 р.) / Ін-т ПТО НАПН України ; за заг. ред. Л. Л. Сушенцевої. – Кривий Ріг, 2011. – С. 71–73.

41. *Краевский В. В.* Чему учить? / В.В. Краевский // Научно-образоват. журнал «Вопр. образования». – 2004. – № 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www ecsocman.edu.ru/vo/msg/320764.html. – Загл. с экрана.

42. *Кругликов Г. И.* Методика профессионального обучения с практикумом / Г. И. Кругликов. – М., 2005. – 160 с.

43. *Крыжановский Р. А.* Качество образования: проблемы вузов Украины / Р. А. Крыжановский // Высш. образование сегодня. – 2008. – №8. – С. 18–20.

44. *Кузьмінський А. І.* Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.

45. Культурная свобода в современном многообразном мире: Доклад о развитии человека 2004. – М.: Весь мир, 2004.

46. *Лебедев О. Е.* Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.nekrasovspb.ru. – Загл. с экрана.

47. *Леднев В. С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – М. : Педагогика, 1991. – 224 с.

48. *Логинов Е. В.* Физиологические основы дифференцированного обучения: методол. аспект / Е. В. Логинов // Непрерывн. образование: опыт, проблемы, перспективы. Вып. 1. Ч. 1. Дифференцирован. обучение в школах. – Самара: СГПУ, 1997–1998. – 250 с.

49. *Луговий В.* Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / за заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – К.: МАУП, 1994. – 196 с.

50. *Лузан П. Г.* Суть і дефініція поняття «педагогічна технологія»/ П. Г. Лузан // Наук. вісник Ін-ту проф.-тех. освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб. наук. праць. / Ін-т проф.-тех. освіти НАПН України; [ред. кол. : В. О. Радкевич (голова) та ін.]. – К.: Педагогічна думка, 2013. – Вип. 6 – С. 12–19.

51. *Ляшенко О.* Стратегія якості як основа освітньої політики країн світу / Моніторинг якості освіти: світ. досягнення та укр. перспективи / за заг. ред. О. І. Локшиної. – К.: «К.І.С». – 2004. – С. 9–14.

52. *Максимова В. Н.* Акмеология: новое качество образования: Книга для педагога / В. Н. Максимова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – С. 31.

53. *Максимова В. Н.* Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы / В. Н. Максимова. – М.: Просвещение, 1987. – с. 181.

54. *Меркулова С.* Проблема оценки качества подготовки: компетентност. подход / С. Меркулова // Высш. образование в России. – 2007. – № 8. – С. 127.

55. Методика підготовки та проведення тестового контролю успішності навчання майбутніх кваліфікованих робітників (метод. рекомендації для пед.

працівників ПТНЗ) / П. Г. Лузан, В. М. Манько, І. А. Мося, М. М. Шимановський. – К.: Ін-т проф.-тех. освіти НАПН України, 2012. – 68 с.

56. Національна доктрина розвитку освіти // указ Президента України № 347 від 17 квітня 2002 р. // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 2–4.

57. *Новиков А. М.* Профессиональное образование в России: перспективы развития / А. М. Новиков. – М.: ИЦПНПО, 1997. – 253 с.

58. *Олейникова О. Н.* Европейское сотрудничество в области профессионального образования и обучения: Копенгагенский процесс / О. Н. Олейникова. – М.: Центр изучения проблем проф. образования. – 2004. – 70 с.

59. *Олійник Т. С.* Реалізація компетентнісного підходу в навчальному процесі на перекладацькому відділенні факультету іноземних мов ТНПУ ім. В. Гнатюка / Т. С. Олійник // Проф. компетенції та компетентності вчителя: Матеріали регіон. наук.-практ. семінару. – Тернопіль, 2006. – С. 69–71.

60. *Орлов С. А.* Использование опыта стран Европейского сообщества в формировании содержания и оценке качества начального профессионального образования: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 250 с.

61. *Островерхова Н.* Оцінка якості освіти / Н. Островерхова // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8, № 1. – С. 109–113.

62. Педагогический словарь : учеб. пособ. для студентов высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Г.А. Строкова и др. ; под. ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М.: Издат. центр «Академия», 2008. – 352 с.

63. Педагогічна освіта : теорія і практика. Педагогіка. Психологія: зб. наук. праць / ред. кол.: В. О. Огнев'юк, І. Д. Бех, Л. Л. Хоружа. – К.: Ун-т, 2008. – № 9. – С. 152–157.

64. *Плюшкина Т. А.* Содержание и технологии подготовки менеджеров в высших профессиональных школах Франции: Дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2004. – 256 с.

65. *Подласый И. П.* Педагогика: новый курс: учеб. для студентов высш. учеб. заведений: В 2 кн. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 570 с.

66. *Пометун О. І.* Запровадження компетентнісного підходу –перспективний напрям розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун // Вісник. – 2004. – № 22. – С. 24–29.

67. *Пометун О. І.* Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : «А.С.К.», 2002. – 136.

68. Про затвердження Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 роки // Постанова Кабінету Міністрів Укра-

їни № 495 від 15 квітня 2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/. – Загол. з екрану.

69. Про затвердження методики розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних робітничих професій // Наказ Міністерства освіти і науки України № 511 від 15 травня 2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon1.rada.gov.ua/. – Загол. з екрану.

70. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо розроблення Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій на основі компетентнісного підходу // Наказ Міністерства освіти і науки України № 522 від 26 квітня 2012 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://document.ua/pro-zatverdzhennja-metodichnih-rekomendacii-shodo-rozroblenn-doc99436.html. – Загол. з екрану.

71. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій // постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23 листопада 2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/. – Загол. з екрану.

72. Про затвердження Положення про організацію навчально-виробничого процесу у професійно-технічних навчальних закладах // Наказ Міністерства освіти і науки України № 419 від 30 травня 2006 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/. – Загол. з екрану.

73. Про Національний план дій щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010–2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава»: Указ Президента України № 187/2012 від 12 березня 2012 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступ: http://zakon4.rada.gov.ua/. – Загол. з екрану.

74. Про Основні напрями реформування професійно-технічної освіти в Україні: Указ Президента України № 322/96 від 08 травня 1995 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/. – Загол. з екрану.

75. Про утворення міжвідомчої робочої групи з питань розроблення та впровадження державних стандартів професійно-технічної освіти: постанова Кабінету Міністрів України № 1238 від 16 листопада 2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/. – Загол. з екрану.

76. Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті: методологія, теорія, практика: монографія / за ред. І. Козловської та Я. Кмита. – Львів: Сполох, 2004. – 244 с.

77. Програма розвитку туризму в області на 2009–2010 р., затверджена рішенням Івано-Франківської обласної ради №760-29 від 27 березня 2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://news.if.ua/. – Загол. з екрану.

78. Програмний документ ЮНЕСКО (1995) // Наук.-освіт. потенціал нації: погляд у XXI ст. / авт. кол.: В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, С. Довгий та ін. – К. : Навч. книга, 2003. – С. 352–354.

79. Професійна освіта: словник, навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с.

80. *Пурин В. Д.* Педагогика среднего профессионального образования / В. Д. Пурин. – Ростов-на-Дону, «Феникс», 2006. – 220 с.

81. *Радкевич В. О.* Компетентнісний підхід до розроблення Державних стандартів професійно-технічної освіти / В. О. Радкевич // Проф.-тех. освіта. – 2012. – № 3. – С. 8–10.

82. *Романенко Ю. А.* Якість освіти: суть поняття та оцінювання / Ю. А. Романенко. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/ – Загол. з екрану.

83. *Рыбаков Б. А.* Первые века русской истории / Б. А. Рыбаков. – М.: «Наука», 1964. – 89 с.

84. *Селевко Г. К.* Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Нар. образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.

85. *Семиченко В.* Проблеми педагогічного оцінювання В. Семиченко, В. Заслуженюк // Рідна школа. – 2002. – № 7. – С. 3–9.

86. *Сластенин В. А.* Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М., 2002. – 380 с.

87. *Сластенин В. А.* Педагогика: учеб. пособ. для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е.И. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 420 с.

88. *Сластенин В. А.* Педагогика профессионального образования / В.А. Сластенин. – М., 2004. – 287 с.

89. *Смирнов С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М., 1995. – 326 с.

90. Советский энциклопедический словарь / глав. ред. А. Прохоров. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1982. – 1600 с.

91. Стратегія економічного та соціального розвитку території Івано-Франківської області до 2015 р. (№214-9 від 20 лютого 2007 р.). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://news.if.ua/. – Загол. з екрану.

92. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: «К.І.С.», 2003. – 296 с.

93. *Субетто А. И.* Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития (философия качества образования) / А. И. Субетто. – Спб.; Кострома, 2000. – 165 с.

94. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. – М., 1998. – 160 с.

95. Тархан Л. З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты: монография / Л. З. Тархан. – Симферополь: Крымучпедгиз, 2008. – 424 с.

96. Тархан Л. З. Парадигма професійної інженерно-педагогічної освіти (компетент. підхід) / Л. З. Тархан // Проблеми освіти: наук.-метод. збірник – 2007. – Вип. 50. – С. 70–73.

97. Ткаченко В. Состояние развития традиционного высшего образования в Украине / В. Ткаченко [Электронный ресурс] – Режим доступа: http: www. mon. gov.ua. – Загл. с экрана.

98. Товажнянський Л. Л. Основи педагогіки вищої школи: навч. посіб. / Л. Л. Товажнянський, О. Г. Романовський, В. В. Бондаренко, О. С. Понамарьов, З.О. Черваньова. – Х.: НТУ «ХПІ», 2005. – 300 с.

99. Торопов Д. А. Обеспечение качества профессионального образования в Германии: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – 360 с.

100. Уперше сформовано держзамовлення на підготовку фахівців за рівнем молодшого спеціаліста у ПТНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:// dknii.gov.ua.– Загол. з екрану.

101. Управление качеством образования: Практикоориентирован. монография и метод. пособие / под ред. М. М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

102. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М.: Республика, 2001. – 719 с.

103. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

104. Цырельчук Н. А. Инженерно-педагогическое образование на современном этапе развития профессиональной школы: монография / Н. А. Цырельчук. – Минск: МГВРК, 2001. – 250 с.

105. Читаева Ю. А. Формирование ключевых компетенций учащихся в России и за рубежом / Ю. А. Читаева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:// www.superinf.ru. – Загл. с экрана.

106. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М.: Пед. об-во, 2000. – 320 с.

107. Шиянов Е. Н. Развитие личности в обучении: учеб. пособ. для студентов пед. вузов / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – М.: Академия, 1999. – 288 с.

108. Шкунов В. Н. Модернизация профессионального образования в государствах Южной Азии / В. Н. Шкунов // Среднее проф. образование. – 2008. – № 5. – С.75–78.

109. *Эльконин Б. Д.* Понятие компетентности с позиции развивающего обучения / Б. Д. Эльконин // Современ. подходы к компетентностно ориентирован. образованию. – Красноярск, 2002. – С. 9–21.

110. Энциклопедия профессионального образования: В 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. – М.: АПО, 1999. – Т. 3. – 488 с.

111. *Ягупов В. В.* Педагогіка: навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

112. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М., 1996. – 256 с.

113. *Якунин В. А.* Педагогическая психология: учеб. пособ. / В. А. Якунин. – СПб.: Изд-во В. А. Михайлова; Изд- во «Полиус», 1998. – 639 с.

114. An Introduction to Tuning Educational Structures in Europe Universities' contribution to the Bologna Process [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // www.iori.hse.ru/tuning/analytical.shtm. – Загол. з екрану.

115. *Brew A.* Towards autonomous assessment: Using self-assessment and peer assessment. In Assessment matters in higher education, ed. S. Brown and A. Glasner. – Buckingham: Open Univers. Press, 2003.

116. *Brown S., Glasner A.* eds. Assessment matters in higher education. – Buckingham: Open University Press, 2003.

117. *Butt.* The role of the higher education tutor in. A.Williams (Ed) Perspectives on Partnership: Secondary Initial Teacher Training. – London: Falmer, 1994.

118. *Gillani S.* Zaheer Ahmad. The Development of Technical and Vocational Education in Pakistan: A. Case Study in Quality Improvement. – Melbourne: RMIT, P. 64.

119. Millenium Development Goals. Ukraine. Ministry of Economy and European Integration of Ukraine. – Kyiv, 2003. – 27 p.

120. Planning the Quality of Education. The Collection and Use of Dala for Infotmed Decisionmaking. Ed. By K. Ross et al. – Paris: UNESCO, 1990. – 160 p.

121. *Santostefano S.* Cognitive Controls, Metaphors and Contexts. An Approach to Cognition and Emotion // Bearson D.J., et al. (Eds.) / Developmental Perspectives. – 1986. – 162 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Проект
Методика розроблення професійних стандартів на основі компетентнісного підходу

1. Загальні положення

Методика розроблення професійних стандартів на основі компетентнісного підходу (далі – Методика) підготовлена з метою надання методичної та практичної допомоги фахівцям у створенні професійних стандартів з урахуванням вимог чинного законодавства та практики міжнародного досвіду.

Створення професійних стандартів базується на Конституції України та нормативно-правових актах, а саме: Законах України «Про професійний розвиток працівників», «Про організації роботодавців, їх об'єднання, права і гарантії їх діяльності», Програмі економічних реформ на 2010-2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава», постанові Кабінету Міністрів України № 1341 від 23.11.2011 р. «Про затвердження Національної рамки кваліфікації», постанові Кабінету Міністрів України №340 від 15.05.2013 р. «Про затвердження Порядку підтвердження результатів неформального професійного навчання осіб за робітничими професіями», Методичних рекомендаціях щодо розроблення професійних стандартів за компетентнісним підходом, рекомендовані Міністерством соціальної політики України (лист №4382/0/14-12/13 від 20 квітня 2012 року) тощо.

Професійні стандарти встановлюють вимоги до знань, умінь, компетенцій, досвіду, системи цінностей і особистісних якостей, необхідних для виконання певної роботи чи професійних обов'язків, та є основою для розроблення освітніх стандартів.

Метою розроблення професійних стандартів є проведення єдиної державної політики у сфері розвитку трудового потенціалу, тобто:

створення ефективного інструменту взаємодії сфери праці та сфери освіти;

забезпечення раціонального використання людських ресурсів, а в результаті – сприяння стійкому розвитку суспільства;

підвищення ефективності процесу підготовки професійних кадрів і зниження пов'язаних із цим витрат;

забезпечення керованого кар'єрного зростання та професійного розвитку особистості;

створення основ для розроблення програм професійної підготовки, ефективних методів оцінювання та атестації результатів професійного навчання;

формування і підтримка високого професійного рівня працівників, що відповідає потребам виробництва а отже, забезпечення підвищення продуктивності праці й конкурентоспроможності продукції;

створення нормативної бази для функціонування кваліфікаційних рівнів відповідно до Національної та галузевих рамок кваліфікації.

Об'єктами професійного стандарту є структурні одиниці, засновані за компетентнісним підходом, який передбачає формування вимог до знань, умінь, навичок, компетенцій працівника та дають йому змогу якісно виконувати трудові функції в рамках відповідної сфери професійної діяльності.

Розроблення професійних стандартів на основі компетентнісного підходу ґрунтуються на **принципах:**

системності, що забезпечує формування змісту структурних одиниць з конкретної професії як системи взаємопов'язаних структурних компонентів професійного стандарту;

гнучкості, що дає змогу змінювати структурні одиниці професії відповідно до вимог ринку праці, запитів роботодавців, потреб особистості;

прозорості, згідно з чим забезпечується чіткий і зрозумілий опис вимог, понять, термінів, кінцевих результатів;

безперервності, згідно з якою забезпечується наступність в оволодінні новими знаннями, вміннями, компетенціями впродовж професійної діяльності;

індивідуалізації, що передбачає визначення особистого вибору траєкторії професійного зростання;

орієнтації на кінцевий результат, тобто визначеності відповідності кінцевих результатів запланованим.

Наведені в цій Методиці **терміни і поняття** вживаються в такому значенні:

стандарт (від англ. standart) означає норму, зразок, еталон, модель, що приймаються за вихідні, для порівняння з ними інших подібних об'єктів;

професійний стандарт – документ, який в межах виду трудової діяльності визначає трудові функції, кваліфікацію робітника відповідно до рівнів Національної та галузевих рамок кваліфікацій, умови праці, особистісні якості, вимоги до професійної освіти і навчання, можливі місця роботи;

Національний класифікатор України ДК 003:2010 «Класифікатор професій» – складова частина державної системи класифікації та кодування техніко-економічної й соціальної інформації;

функціональний аналіз професії – поетапне визначення трудових функцій, їх послідовний опис через трудові дії, знання, уміння та здібності, необхідні для професійної діяльності;

одиниця професійного стандарту – структурний елемент професійного стандарту, що містить розгорнуту характеристику трудової функції, яка є цілісною, завершеною, відносно автономною та значущою для певного виду трудової діяльності;

трудова функція – складова частина виду трудової діяльності, що є інтегрованим (відносно автономним) набором трудових дій, визначається технологічним процесом і передбачає наявність компетенцій, необхідних для їх виконання;

трудова дія – найпростіша виробнича операція, яка здійснюється для виконання окремої трудової функції;

компетенції – це сукупність взаємозв'язаних якостей особи (знань, умінь, навичок, способів діяльності, досвіду), заданих певною вимогою чи нормою, та після їх набуття визначають здатність особи до якісної продуктивної діяльності в конкретній сфері.

компетентність/компетентності – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності та інші особистісні якості;

професійні компетентності – результат набуття працівником компетенцій, які дають йому змогу виконувати трудові функції, швидко адаптуватися до змін у професійній діяльності;

ключові компетентності – загальні здібності й уміння (психологічні, когнітивні, соціально-особистісні, інформаційні, комунікативні), що дають змогу особі розуміти ситуацію, досягати успіху в особистому і професійному житті, набувати соціальної самостійності та забезпечують ефективну професійну й міжособистісну взаємодію;

Національна рамка кваліфікацій – системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів*;*

кваліфікація – офіційний результат оцінювання і визнання уповноваженим органом компетентностей (результатів навчання), яких особа досягла у відповідності до стандарту;

кваліфікаційний рівень – структурна одиниця Національної рамки кваліфікацій, що визначається певною сукупністю компетентностей, типових для кваліфікації даного рівня;

кваліфікований робітник – це освітньо-кваліфікаційний рівень особи, яка володіє сукупністю знань, умінь, навичок, компетенцій, особистісних якостей, має відповідний досвід їх застосування для вирішення професійних завдань у певній галузі економіки;

роботодавець – власник підприємства, установи, організації, незалежно від форми власності та виду діяльності, або уповноважений ним орган чи фізична особа, яка відповідно до законодавства використовує найману працю;

організація роботодавців – неприбуткова громадська організація, яка об'єднує роботодавців;

об'єднання організацій роботодавців – неприбуткова громадська організація, яка об'єднує організації роботодавців, їхні об'єднання.

Професійний стандарт розробляється на окрему професію, що входить до національного класифікатора України «Класифікатор професій» ДК 003:2010, затвердженого наказом Державного комітету України з питань технічного регулювання та споживчої політики від 28.07.2010 № 327, або на групу професій (професійних назв робіт, посад) у певній сфері трудової (професійної) діяльності.

Професійні стандарти призначені для:

підприємств, організацій та установ усіх форм власності і господарювання під час визначення професійно-кваліфікаційного рівня працівників та розроблення відповідних посадових обов'язків;

сфери освіти і навчання для розроблення освітньо-кваліфікаційних стандартів, навчальних програм, модулів;

органів підтвердження (визнання) відповідності отриманих особами кваліфікацій вимогам професійних стандартів;

осіб, які бажають оволодіти професією.

Професійний стандарт затверджується відповідним галузевим Міністерством за погодженням з Міністерством соціальної політики України та об'єднанням роботодавців.

2. Структура професійного стандарту

Професійний стандарт містить:

титульну сторінку, де вказано: позначення стандарту; назву професії; код за Національним класифікатором України ДК 003:2010 «Класифікатор професій»; назву виду (підвиду, класу) економічної діяльності та код за Національним класифікатором України ДК 009:2010 «Класифікація видів економічної діяльності»; кваліфікаційні рівні відповідно до діючої розрядної системи та Національної рамки кваліфікацій; рік розроблення стандарту (додаток 1);

аркуш затвердження стандарту (додаток 2);

аркуш погодження стандарту (додаток 3);

відомості про авторів стандарту (додаток 4);

загальний опис професії (додаток 5): поширеність, попит та пропозиції на ринку праці, сфера застосування, можливі документи про освіту та навчання в межах професії тощо;

опис умов праці за професією: виробниче середовище, професійні ризики для здоров'я осіб, зайнятих за відповідним професійним спрямуванням, засоби індивідуального захисту, пільги й компенсації, особливі умови допущення до роботи тощо;

опис умов зайнятості: оплата праці, надбавки, рівень соціального захисту, соціальний пакет працівників відповідного професійного спрямування, можливе місце роботи;

вимоги до освітньо-кваліфікаційного рівня та/або практичного досвіду роботи особи, яка бажає здобути професію;

перелік організацій, установ, підприємств, що здійснюють підготовку за професією;

опис рівня кваліфікації: перелік основних трудових функцій (професійних компетентностей); опис основних трудових функцій (професійні компетенції); ключові компетентності/компетенції, якими має володіти особа в професійній діяльності (додаток 6);

аркуш реєстрації змін професійного стандарту (додаток 7).

3. Створення робочої групи з розроблення професійного стандарту

Ініціаторами розроблення професійних стандартів виступають галузеві міністерства, організації чи об'єднання роботодавців, органи Державної служби зайнятості, заклади професійної освіти і навчання та інші заінтересовані сторони сфери праці і розвитку трудового потенціалу. За їх поданням створюється робоча група відповідного галузевого спрямування.

До складу робочої групи входять координатори, фахівці виробничо-технологічного спрямування та сфери управління персоналом, представники професійних спілок, наукові консультанти тощо. З метою оптимального та об'єктивного визначення змісту професійного стандарту в робочій групі мають бути представники підприємств (установ, організацій) галузі різних форм власності та чисельності працівників.

Координатори робочої групи:

забезпечують дотримання нормативно-правової бази при створенні професійного стандарту та, за потреби, ініціюють законодавчі зміни;

встановлюють відповідність стандарту до положень чинних галузевих нормативних документів, які визначають вимоги до змісту та якості трудової (професійної) діяльності;

відповідають за інформацію щодо загального опису професії;

відповідають за своєчасне і якісне виконання робіт членами робочої групи;

надають проект професійного стандарту на рецензування й експертизу в різні підприємства (організації, установи) галузі, профільного центрального органу виконавчої влади та профільного об'єднання роботодавців і, після доопрацювання, на затвердження.

Фахівці виробничо-технологічного спрямування встановлюють вимоги, що висуваються до професійних знань, умінь, навичок та інших компетентностей працівників:

визначають перелік трудових функцій, відносно до конкретного виду професійної діяльності (для цього використовуються Національний класифікатор України ДК 003:2010 «Класифікатор професій», галузеві випуски Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників, посадові інструкції, інша технічна та технологічна документація);

описують трудові функції послідовним визначенням трудових дій та необхідних при цьому знань;

визначають технології виробництва, сучасне обладнання, інструменти, засоби та предмети праці, що застосовуються в певному виді трудової (професійної) діяльності.

Фахівці у сфері управління персоналом:

визначають рівні кваліфікації відповідно до переліку трудових функцій;

встановлюють вимоги до стану здоров'я працівника за професією;

визначають необхідний попередній досвід роботи або рівень кваліфікації;

встановлюють необхідність додаткових сертифікатів для виконання певних трудових функцій;

визначають ключові компетентності, необхідні для виконання працівниками своїх трудових функцій, включаючи критерії, які характеризують вимоги до професійної діяльності.

Члени робочої групи мають володіти методикою створення професійного стандарту, принципами функціонального аналізу трудових процесів, опису трудових функцій тощо.

4. Порядок розроблення професійного стандарту

Відповідним розпорядженням (наказом) галузевого Міністерства створюється робоча група по розробленню професійного стандарту, де визначається персональний, якісний та кількісний склад (за погодженням), умови та термін виконання роботи.

Для членів робочої групи організовується навчання для ознайомлення з особливостями використання матеріалів, формами і принципами функціонального аналізу трудових процесів та визначення вимог до рівня кваліфікації.

Перед початком збору інформації проводиться підготовка і вивчення програми заповнення професійного стандарту й інструментарію (анкет для опитування працівників підприємства, форм і таблиць для одержання необхідної інформації тощо).

Члени робочої групи безпосередньо заповнюють макет професійного стандарту шляхом визначення та опису трудових функцій, трудових дій, необхідних знань, умінь та навичок, критеріїв виконання вимог одиниці професійного стандарту тощо.

Після повного заповнення макет стандарту подається на рецензування та експертизу в різні підприємства (організації, установи) галузі, до профільного Міністерства та профільного об'єднання роботодавців.

Після доопрацювання проект професійного стандарту подається на погодження до центрального органу виконавчої влади у сфері праці, Федерації роботодавців України і на затвердження відповідним галузевим Міністерством.

Щорічно авторським колективом проводиться перегляд професійного стандарту та, за потребою, вносяться відповідні зміни, що стосуються нових технологій, засобів праці, обладнання, умов праці тощо, і вносяться до аркуша реєстрації змін професійного стандарту.

Додаток 1

Ініціатор розроблення стандарту
Федерація роботодавців України
Галузеве Міністерство
Міністерство соціальної політики України

Професійний стандарт

_____
(позначення стандарту)

Професія –

Код –

Кваліфікація –

Київ – (рік)

Додаток 2

Ініціатор розроблення стандарту
Федерація роботодавців України
Галузеве Міністерство
Міністерство соціальної політики України

Затверджено

_____
від "___ "_____20__ р. № ___/____

Професійний стандарт

_____
(позначення стандарту)

Професія –

Код –

Кваліфікація –

Київ – (рік)

Додаток 3

Ініціатор розроблення стандарту
Федерація роботодавців України
Галузеве Міністерство
Міністерство соціальної політики України

ПОГОДЖЕНО	***ПОГОДЖЕНО***
Федерація роботодавців України	*Міністерство соціальної політики України*
_____	_____
«___»_____20__ р.	*«___»_____20__ р.*

Професійний стандарт

_____
(позначення стандарту)

Професія –

Код –

Кваліфікація –

Київ – (рік)

Додаток 4

Координатори робочої групи	
Члени робочої групи	
Наукові консультанти	
Рецензенти	
Літературний редактор	
Технічний редактор	

Додаток 5

Опис професії

Загальна інформація про професію:
- поширеність, попит та пропозиції на ринку праці;
- сфера застосування;
- можливі документи про освіту та навчання в межах професії тощо.

Умови праці:
- виробниче середовище;
- професійні ризики для здоров'я осіб, зайнятих за відповідним професійним спрямуванням;
- засоби індивідуального захисту;
- пільги і компенсації;
- особливі умови допущення до роботи тощо.

Умови зайнятості:
- оплата праці, надбавки;
- рівень соціального захисту, соціальний пакет працівників відповідного професійного спрямування;
- можливе місце роботи.

Вимоги до освітньо-кваліфікаційного рівня та/або практичного досвіду роботи особи, яка бажає здобути професію.

Перелік організацій, установ, підприємств, що здійснюють підготовку за професією.

Додаток 6

Професійний стандарт

Професія –
Кваліфікація –
Кваліфікаційні вимоги:
Професійні компетентності/компетенції:

№ п/п	Професійна компетентність (трудова функція)	Перелік професійних компетенцій	
		Необхідні уміння та навички (трудові дії)	Необхідні знання
1	*2*	*3*	*4*
1.			
2.			

Ключові компетентності/компетенції:

№ п/п	Ключова компетентність	Перелік ключових компетенцій
1	*2*	*3*
1.	Взаємодія з членами колективу	1.Володіння професійною лексикою 2.Дотримання професійної етики та етикету 3. Запобігання конфліктних ситуацій 4.Здатність працювати в команді
2.		

Додаток 7

Аркуш реєстрації змін професійного стандарту

№ з/п	Зміна до професійного стандарту	Дата внесення зміни

Додаток Б

Структурні елементи проекту ДСПТО з професії «Майстер ресторанного обслуговування» на основі модульно-компетентнісного підходу

Пояснювальна записка

Державний стандарт професійно-технічної освіти для підготовки робітників з професії 5129 «Майстер ресторанного обслуговування» 4 рівня кваліфікації Національної рамки кваліфікацій розроблений на виконання Національного плану дій на 2012 рік щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010–2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава», затвердженого Указом Президента №187 від 12 березня 2012 р., відповідно до кваліфікаційної характеристики професії «Майстер ресторанного обслуговування», затвердженої наказом Міністерства праці та соціальної політики України №517 від 10 листопада 2008 року та Методичних рекомендацій щодо розроблення Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій на основі компетентнісного підходу, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України №522 від 26 квітня 2012 р.

ДСПТО для підготовки робітників з професії «Майстер ресторанного обслуговування» є обов'язковим для виконання всіма ПТНЗ, підприємствами, установами та організаціями, що здійснюють (або забезпечують) підготовку (підвищення кваліфікації) кваліфікованих робітників, незалежно від їх підпорядкування та форми власності.

Державний стандарт професійно-технічної освіти містить:

титульні сторінки;

пояснювальну записку;

освітньо-кваліфікаційну характеристику (далі – ОКХ) випускника, відповідно до НРК;

вимоги до результатів навчання і критерії їх оцінювання;

типовий навчальний план професійної підготовки кваліфікованих робітників із професії;

типові програми базового блоку та навчальних модулів.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика

1. Професія: 5129 Майстер ресторанного обслуговування

(код, назва професії)

2. Кваліфікація: 4-й розряд

(рівень кваліфікації – розряд, клас, категорія)

4-й рівень НРК: *здатність самостійно виконувати складні спеціалізовані виробничі або навчальні завдання у певній галузі професійної діяльності чи в процесі навчання, зокрема в нестандартних ситуаціях).*

3. Кваліфікаційні вимоги:

Повинен знати:

правила роботи закладів ресторанного господарства;

види та призначення посуду, приборів, столової білизни, способи їх зберігання;

форми складання серветок, правила оформлення столу квітами та іншими прикрасами;

правила використання і призначення у торгово-технологічному процесі виробничого інвентарю, інструменту, ваговимірювальних приладів, посуду;

правила експлуатації відповідних видів торгово-технологічного устаткування, електронно-касового апарата, реєстраторів розрахункових операцій;

терміни перевірки ваг, клеймування ваг, гир;

правила складання товарних звітів;

порядок оформлення рахунків і форми розрахунку з відвідувачами, у тому числі за кредитними картками;

правила і технічні засоби обслуговування відвідувачів;

види меню: основне, барне, сезонне, від Шефа та ін., види винних карт, порядок запису страв і напоїв у меню;

асортимент, рецептури, технологію приготування страв та напоїв;

ознаки доброякісних закуплених товарів, кулінарних виробів, страв, булочних і кондитерських виробів, правила їх нарізання, декантації, фламбування та розподілу на порції, правила розміщення і викладання на буфетних прилавках та барних стійках;

термін реалізації і температурний режим зберігання й відпускання закуплених товарів, кулінарних виробів, страв, булочних і кондитерських виробів;

повну назву та кулінарну характеристику страв і напоїв;

правила та порядок подавання страв і напоїв, вимоги до їх оформлення і температури;

відповідність асортименту винно-горілчаних виробів характеру страв;

правила роздрібної торгівлі алкогольними напоями та тютюновими виробами;

основи психології, професійної етики й етикету;

правила поведінки при обслуговуванні відвідувачів;

основи комунікації;

основи психології конфліктів у професійній діяльності та шляхи їх розв'язання;

іноземну мову в межах розмовного мінімуму;

основи управління персоналом;

правила та норми охорони праці, протипожежного захисту, виробничої санітарії й особистої гігієни.

Повинен уміти:

отримувати посуд, прибори, столову білизну;

полірувати посуд і столові прибори;

складати серветки різними способами;

здійснювати попереднє сервірування столів;

стежити за чистотою столової білизни та, в разі її забруднення, змінювати й віддавати до прання;

встановлювати й перевіряти справність ваговимірювальних приладів, електронно-касових апаратів, реєстраторів розрахункових операцій, торговотехнологічного устаткування, виробничого інвентарю та інструменту, готувати пакувальний матеріал, оформлювати цінники;

збирати і здавати в установленому порядку харчові залишки, тару, посуд, макулатуру;

забезпечувати дотримання належного санітарного стану буфету, барної стійкий;

вести облік реалізованих товарів кожного найменування, складати товарні звіти;

брати участь або проводити інвентаризацію товарно-матеріальних цінностей;

складати меню, складати попередньо замовлене відвідувачами меню для фуршетів, бенкетів або інших заходів поза межами ресторанного закладу;

заповнювати розрахункові чеки ручним способом та/або за допомогою електронного касового апарата, персонального комп'ютера і проводити розрахунки з клієнтами;

вести облікові операції для подання розрахункової звітності за робочі добу та/або тиждень;

складати заявки на одержання необхідних товарів, кулінарних виробів, страв, булочних і кондитерських виробів, контролювати своєчасне їх поповнення, розміщувати їх у місцях зберігання з урахуванням вимог товарного сусідства, стежити за термінами реалізації та температурним режимом їх зберігання;

упаковувати штучні й вагові товари;

нарізати, зважувати, розподіляти на порції та викладати продукти і вироби на тарілки, у салатники, інший посуд, розливати молочні продукти та напої у склянки, бокали, фужери тощо;

перевіряти вихід порцій за допомогою вимірювального устаткування;

контролювати автоматизовану систему виклику персоналу до кабінки відвідувачів;

зустрічати відвідувачів, супроводжувати їх до вільних або попередньо замовлених місць;

обслуговувати відвідувачів у закладах ресторанного господарства зі складним сервіруванням;

обслуговувати відвідувачів у номерах готелів;

супроводжувати відвідувачів до виходу із закладу;

стежити за вчасним приготуванням страв, напоїв, десертів тощо, керувати процесом їх подання або безпосередньо подавати їх відвідувачам різними способами («до столу», «в обхід», із використанням допоміжного столика тощо), відповідно до загальноприйнятих правил послідовності куштування та сервірування;

надавати вичерпну інформацію відвідувачам щодо інгредієнтів, способу приготування й куштування страв, напоїв, десертів тощо;

керувати процесом або безпосередньо займатися декантацією вина та напоїв і фламбуванням страв;

брати участь у створенні рекламних продуктів (ескізів) під час оформлення банкетного залу, барної стійки, вітрин і приміщення;

керувати допоміжним персоналом, змінними бригадами (офіціантами, барменами та ін.).

4. Загальнопрофесійні вимоги:

знати основи трудового права;

знати основи галузевої економіки;

знати основи енергоефективності;

оперативно діяти і приймати правильні рішення у непередбачуваних ситуаціях під час роботи;

взаємодіяти з членами колективу в процесі роботи;

знати основи інформаційних технологій.

5. Вимоги до освітнього рівня осіб, які навчатимуться в системі професійно-технічної освіти:

базова, повна загальна середня освіта. Без вимог до стажу роботи. *У випадку відсутності формальної освіти – успішний вхідний контроль.*

6. Сфера професійного використання випускника:

заклади ресторанного господарства.

7. Специфічні вимоги:

вік: по закінченні терміну навчання – не менше 18-ти років;

стать: чоловіча, жіноча;

медичні обмеження.

Базовий блок

Професійні компетентності:

знати основи трудового права;

знати основи галузевої економіки;

знати основи енергоефективності;

знати іноземну мову в межах розмовного мінімуму;

знати основи інформаційних технологій;

знати правила та норми охорони праці, протипожежного захисту, виробничої санітарії й особистої гігієни та дотримуватись їх.

Ключові компетентності:

комунікативна;

психологічна;

організаційна.

Результат – інтегральна компетентність: готовність до подальшого засвоєння модулів.

Модуль 1.
ОБСЛУГОВУВАННЯ ЗАЛІВ ЗАКЛАДІВ РЕСТОРАННОГО ГОСПОДАРСТВА

Професійні компетентності:

обслуговувати зали закладів ресторанного господарства різних типів, виробничі та торгові приміщення;

складати меню і прейскуранти, карти вин та карти страв різних країн світу;

застосовувати за призначенням столовий посуд, прибори, білизну, інвентар.

Результат – інтегральна компетентність: здатність обслуговувати зали закладів ресторанного господарства.

Модуль 2.
ОБСЛУГОВУВАННЯ ВІДВІДУВАЧІВ

Професійні компетентності:

обслуговувати відвідувачів у торговому залі і за барною стійкою за спеціальними й прогресивними форми;

обслуговувати прийоми і бенкети, в тому числі і з відвідувачами інших країн світу;

організовувати дозвілля в закладах ресторанного господарства.

Результат – інтегральна компетентність: здатність обслуговувати відвідувачів.

Модуль 3.
ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ

Професійні компетентності:

виконувати функції адміністратора (метрдотеля);

управляти персоналом;

планувати і прогнозувати роботу з персоналом.

Результат – інтегральна компетентність: здатність управляти персоналом.

Вимоги до результатів навчання та критерії їх оцінювання

Базовий блок

Інтегральна компетентність: готовність до подальшого засвоєння модулів

№ п/п	Професійна компетентність	Зміст професійних компетенцій	Критерії оцінювання необхідних знань і розумінь (знає – не знає)
1	*2*	*3*	*4*
1.	***Знати основи трудового права в професійній діяльності***	знати основні трудові права та обов'язки працівників; знати положення, зміст, форми та строки укладання трудового договору; знати вимоги трудової дисципліни, види матеріальної відповідальності, порядок розгляду трудових спорів; знати, які соціальні гарантії та соціальний захист чинні на підприємстві	**знає – не знає**
2.	***Знати основи галузевої економіки***	знати поняття галузевого ринку та його регіональні особливості; знати суть ринку і його основні види; знати суть поняття «підприємство» та форми його діяльності в умовах галузевої економіки; знати що таке власність та її економічну суть; знати економічні показники виробництва; знати вимоги до організації й оплата праці; знати роль і функції рекламного маркетингу, менеджменту в підприємницькій діяльності	**знає – не знає**

Продовження табл.

3.	***Знати основи енерго-збереження***	знати та розуміти поняття енергії та енергоефективності, види енергії; знати проблеми екології, пов'язані з енергетикою; розуміти потенціал енергоефективності на підприємстві; знати способи підвищення енергоефективності на робочому місці; розуміти потенціал енергоефективності в побуті	**знає – не знає**
4.	***Знати іноземну мову в межах розмовного мінімуму***	знати види столового посуду, приборів та сервірування столу; знати асортимент продовольчих продуктів; знати асортимент закусок і страв; знати асортимент напоїв; знати меню і прейскурант; знати основні слова для ведення діалогу з іноземними відвідувачами;	**знає – не знає**
5.	***Знати основи інформаційних технологій***	знати системи управління на основі комп'ютерних технологій; знати правила прийому замовлення через автоматизовану комп'ютерну систему; знати основні класифікації мережних систем і сервісів; знати правила роботи з табличним процесором excel; знати правила роботи із комп'ютерними технологіями.	**знає – не знає**
6.	***Знати правила та норми охорони праці, проти пожежного захисту, виробничої санітарії й особистої гігієни та дотримуватись їх***	знати правові та організаційні основи охорони праці; знати основи безпеки праці; знати загальні відомості про потенціал небезпек; знати психологію безпеки праці. знати правила організації роботи з охорони праці; знати основи пожежної безпеки; знати основи гігієни праці та виробничої санітарії; знати правила надання першої допомоги потерпілим при нещасних випадках на виробництві.	**знає – не знає**

Продовження табл.

КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ			
1.	***Комунікативна***	знати основи психології, професійної етики й етикету; знати правила поведінки при обслуговуванні відвідувачів; знати основи комунікації: культуру мовлення, особливості невербального спілкування	**знає – не знає**
2.	***Психологічна***	знати основи психології конфліктів у професійній діяльності та шляхи їх розв'язання; знати способи подолання психологічних бар'єрів, володіти принципами формування емоційних відношень	**знає – не знає**
3.	***Організаційна***	уміти взаємодіяти з членами колективу в процесі роботи; уміти оперативно діяти і приймати правильні рішення у непередбачуваних ситуаціях під час роботи; володіти дієвістю та креативністю мислення, бути професійно мобільним, здатним до саморозвитку	**вміє – не вміє**

Модуль 1.
ОБСЛУГОВУВАННЯ ЗАЛІВ ЗАКЛАДІВ РЕСТОРАННОГО ГОСПОДАРСТВА

Інтегральна компетентність: здатність обслуговувати зали закладів ресторанного господарства

№ п/п	Професійна компетентність	Зміст професійних компетенцій	Критерії оцінювання необхідних знань і розумінь (знає – не знає)	Критерії оцінювання необхідних умінь і навичок (вміє – не вміє)
1	*2*	*3*	*4*	*5*
1.	***Обслуговувати зали закладів ресторанного господарства різних типів, виробничі та торгові приміщення***	знати основні типи закладів ресторанного господарства; знати характеристику спеціальних закладів ресторанного господарства; знати правила роботи закладів ресторанного господарства; знати правила роботи у виробничих приміщеннях, їх характеристику, обладнання; знати правила роботи у торгових приміщеннях, їх характеристика, обладнання; знати вимоги до підготовки торгового залу до обслуговування відвідувачів; знати форми організації постачання закладів ресторанного господарства; знати правила складання товарних звітів; знати правила використання і призначення у торгово-технологічному процесі виробничого інвентарю, інструменту, ваговимірювальних приладів; знати правила експлуатації відповідних видів торгово-технологічного устаткування, електронно-касового апарата, реєстраторів розрахункових операцій; знати терміни перевірки ваг, клеймування ваг, гир;	**знає – не знає**	

Продовження табл.

		уміти встановлювати і перевіряти справність ваговимірювальних приладів, електронно-касових апаратів, реєстраторів розрахункових операцій, торгово-технологічного устаткування, виробничого інвентарю та інструменту, готувати пакувальний матеріал, оформлювати цінники; уміти збирати і здавати в установленому порядку харчові залишки, тару, посуд, макулатуру; уміти забезпечувати дотримання належного санітарного стану буфету, барної стійки; уміти вести облік реалізованих товарів кожного найменування, складати товарні звіти; брати участь або проводити інвентаризацію товарно-матеріальних цінностей; уміти складати заявки на одержання необхідних товарів, кулінарних виробів, страв, булочних і кондитерських виробів, контролювати своєчасне їх поповнення, розміщувати їх у місцях зберігання з урахуванням вимог товарного сусідства, стежити за термінами реалізації та температурним режимом їх зберігання; уміти упаковувати штучні й вагові товари;		**вміє – не вміє**
2.	***Складати меню і прейскуранти, карти вин та карти страв різних країн світу***	знати правила складання меню і прейскурантів, карт вин та карт страв різних країн світу; знати види меню: основне, барне, сезонне, від Шефа та ін., види винних карт, порядок запису страв і напоїв у меню;	**знає – не знає**	
		уміти складати меню, складати попередньо замовлене відвідувачами меню для фуршетів, бенкетів або інших заходів поза межами ресторанного закладу;		**вміє – не вміє**

Продовження табл.

3.	***Застосовувати за призначенням столовий посуд, прибори, білизну, інвентар***	знати види столового посуду, приборів, білизни, інвентарю; знати спеціальні види столового посуду, приборів, білизни, інвентарю та призначення; знати форми складання серветок, правила оформлення столу квітами та іншими прикрасами; знати правила використання і призначення у торгово-технологічному процесі виробничого інвентарю, посуду тощо;	**знає – не знає**	
		уміти отримувати посуд, прибори, столову білизну; уміти полірувати посуд і столові прибори; уміти складати серветки різними способами; уміти здійснювати попереднє сервірування столів; уміти стежити за чистотою столової білизни та в разі її забруднення змінювати або віддавати до прання		**вміє – не вміє**

За таким алгоритмом розробляються вимоги до результатів навчання та критерії їх оцінювання за модулем 2 «Обслуговування відвідувачів» та за модулем 3 «Організація процесу управління персоналом».

Типовий навчальний план професійної підготовки кваліфікованих робітників із професії «Майстер ресторанного обслуговування»

№ з/п	Навчальні предмети	Загальна кількість годин	Базовий блок	Навчальні модулі		
				М1	М2	М3
1.	**Загальнопрофесійна підготовка**	**150**		**-**	**-**	**-**
1.1.	Основи галузевої економіки та підприємництва	22	22	-	-	-
1.2	Основи трудового права	17	17	-	-	-
1.3.	Інформаційні технології	38	38	-	-	-
1.4.	Основи психології, етики й етикету	36	36	-	-	-
1.5	Основи енергоефективності	7	7	-	-	-
2.	**Професійно-теоретична підготовка**	**485**				
2.1.	Організація і техніка обслуговування в закладах ресторанного господарства	162	-	N	N	N
2.2.	Технологія приготування закусок, страв, напоїв з основами товарознавства	154	-		N	
2.3.	Устаткування торгово-технологічного обладнання	40	-	N		N
2.4.	Іноземна мова професійного спрямування	82	82	-	-	-
2.5.	Санітарія та гігієна	17	17	-	-	-
2.6.	Охорона праці	30	30	-	-	-
3.	**Професійно-практична підготовка**	**726**				
3.1.	Виробниче навчання	324	-	N	N	N
3.2.	Виробнича практика	402	-	N	N	N
4.	**Резерв часу**	45				
5.	**Консультації**	12	N	N	N	N
6.	**Атестація за базовим блоком**	1				
7.	**Державна атестація за навчальними модулями**	6		N	N	N
Всього годин		**1380**				

Типові програми базового блоку та навчальних модулів

Типова програма базового блоку

Інтегральна компетентність: готовність до подальшого засвоєння модулів

№ п/п	Професійні компетентності	Зміст професійних компетенцій	Навчальні предмети	К-сть год.
1	*2*	*3*	*4*	*5*
1	***Знати основи трудового права в професійній діяльності***	знати основні трудові права та обов'язки працівників; знати положення, зміст, форми та строки укладання трудового договору; знати вимоги трудової дисципліни, види матеріальної відповідальності, порядок розгляду трудових спорів; знати, які соціальні гарантії та соціальний захист чинні на підприємстві	Основи трудового права	17
2	***Знати основи галузевої економіки***	знати поняття галузевого ринку та його регіональні особливості; знати суть ринку і його основні види; знати суть поняття «підприємство» та форми його діяльності в умовах галузевої економіки; знати що таке власність та її економічну суть; знати економічні показники виробництва; знати вимоги до організації й оплати праці; знати роль і функції рекламного маркетингу, менеджменту в підприємницькій діяльності	Основи галузевої економіки та підприємництва	22
3	***Знати основи енергозбереження***	знати та розуміти поняття енергії та енергоефективності, види енергії; знати проблеми екології, пов'язані з енергетикою; розуміти потенціал енергоефективності на підприємстві; знати способи підвищення енергоефективності на робочому місці; розуміти потенціал енергоефективності у побуті	Основи енергоефективності	7

Продовження табл.

4	***Знати іноземну мову в межах розмовного мінімуму***	знати види столового посуду, приборів та сервірування столу; знати асортимент продовольчих продуктів; знати асортимент закусок і страв; знати асортимент напоїв; знати меню і прейскурант; знати основні слова для ведення діалогу з іноземними відвідувачами;	Іноземна мова професійного спрямування	
5	***Знати основи інформаційних технологій***	знати системи управління на основі комп'ютерних технологій; знати правила прийому замовлення через автоматизовану комп'ютерну систему; знати основні класифікації мережних систем і сервісів; знати правила роботи з табличним процесором excel; знати правила роботи із комп'ютерними технологіями.	Інформаційні технології Основи психології, етики й етикету	38
КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ				
1	***Комунікативна***	знати основи психології, професійної етики й етикету; знати правила поведінки при обслуговуванні відвідувачів; знати основи комунікації: культуру мовлення, особливості невербального спілкування	Основи психології, етики й етикету	38
2	***Психологічна***	знати основи психології конфліктів у професійній діяльності та шляхи їх розв'язання; знати способи подолання психологічних бар'єрів, володіти принципами формування емоційних відношень		
3	***Організаційна***	уміти взаємодіяти з членами колективу в процесі роботи; уміти оперативно діяти і приймати правильні рішення у непередбачуваних ситуаціях під час роботи; володіти дієвістю та креативністю мислення, бути професійно мобільним, здатним до саморозвитку		
Консультації				
Атестація за базовим блоком				
Всього годин				

Типові програми навчальних модулів

Модуль 1.
ОБСЛУГОВУВАННЯ ЗАЛІВ ЗАКЛАДІВ РЕСТОРАННОГО ГОСПОДАРСТВА

Інтегральна компетентність: здатність обслуговувати зали закладів ресторанного господарства

№ п/п	Професійні компетентності	Зміст професійних компетенцій	Навчальні предмети	К-сть год.
1	*2*	*3*	*4*	*5*
1.	***Обслуговувати зали закладів ресторанного господарства різних типів, виробничі та торгові приміщення***	знати основні типи закладів ресторанного господарства; знати характеристику спеціальних закладів ресторанного господарства; знати правила роботи закладів ресторанного господарства; знати правила роботи у виробничих приміщеннях, їх характеристику, обладнання; знати правила роботи у торгових приміщеннях, їх характеристику, обладнання; знати вимоги до підготовки торгового залу до обслуговування відвідувачів; знати форми організації постачання закладів ресторанного господарства; знати правила складання товарних звітів; знати правила використання і призначення у торгово-технологічному процесі виробничого інвентарю, інструменту, ваговимірювальних приладів; знати правила експлуатації відповідних видів торгово-технологічного устаткування, електронно-касового апарата, реєстраторів розрахункових операцій; знати терміни перевірки ваг, клеймування ваг, гир;	Організація і техніка обслуговування в закладах ресторанного господарства	*N*

Продовження табл.

		уміти збирати і здавати в установленому порядку харчові залишки, тару, посуд, макулатуру; уміти забезпечувати дотримання належного санітарного стану буфету, барної стійки; уміти вести облік реалізованих товарів кожного найменування, складати товарні звіти; брати участь або проводити інвентаризацію товарно-матеріальних цінностей; уміти складати заявки на одержання необхідних товарів, кулінарних виробів, страв, булочних і кондитерських виробів, контролювати своєчасне їх поповнення, розміщувати їх у місцях зберігання з урахуванням вимог товарного сусідства, стежити за термінами реалізації та температурним режимом їх зберігання; уміти упаковувати штучні й вагові товари; уміти встановлювати і перевіряти справність ваговимірювальних приладів, електронно-касових апаратів, реєстраторів розрахункових операцій, торгово-технологічного устаткування, виробничого інвентарю та інструменту, готувати пакувальний матеріал, оформлювати цінники;	Виробниче навчання	***N***
22	***Складати меню і прейскуранти, карти вин та карти страв різних країн світу***	знати правила складання меню і прейскурантів, карт вин та карт страв різних країн світу; знати види меню: основне, барне, сезонне, від Шефа та ін., види винних карт, порядок запису страв і напоїв у меню;	Організація і техніка обслуговування в закладах ресторанного господарства	***N***
		уміти складати меню, складати попередньо замовлене відвідувачами меню для фуршетів, бенкетів або інших заходів поза межами ресторанного закладу;	Виробниче навчання	***N***

Продовження табл.

3	***Застосовувати за призначенням столовий посуд, прибори, білизну, інвентар***	знати види столового посуду, приборів, білизни, інвентарю; знати спеціальні види столового посуду, приборів, білизни, інвентарю та призначення; знати форми складання серветок, правила оформлення столу квітами та іншими прикрасами; знати правила використання і призначення у торгово-технологічному процесі виробничого інвентарю, посуду тощо;	Організація і техніка обслуговування в закладах ресторанного господарства	***N***
		уміти отримувати посуд, прибори, столову білизну; уміти полірувати посуд і столові прибори; уміти складати серветки різними способами; уміти здійснювати попереднє сервірування столів; уміти стежити за чистотою столової білизни та в разі її забруднення змінювати або віддавати до прання	Виробниче навчання	***N***
Виробнича практика – самостійне виконання робіт **за модулем 1.** ***ОБСЛУГОВУВАННЯ ЗАЛІВ ЗАКЛАДІВ РЕСТОРАННОГО ГОСПОДАРСТВА***				
Консультації				
Державна атестація за трудовою функцією (часткова кваліфікація)				
Всього годин				

За такою схемою розробляються типові програми за модулем 2 «Обслуговування відвідувачів» та за модулем 3 «Організація процесу управління персоналом».

Науково-методичне видання

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ЗА ІНТЕГРОВАНИМИ ПРОФЕСІЯМИ

Посібник

Літературний редактор *Л. Гуменна*

Підписано до друку 23.06.2014 р.
Формат 60х84/16. Папір офсетний.
Умовн. друк. арк. 10,4. Обл.-вид арк. 8,0.
Замовлення № 10-1558 Тираж 300 прим.

Віддруковано ТОВ «НВП Поліграфсервіс».
Свідоцтво про внесення суб'єкта
видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК
за № 3751 від 01.04.2010 р.
04053, м. Київ, вул. Юрія Коцюбинського, буд. 4, к. 25,
тел. (+380-44) 234-78-54.