

ЗАТВЕРДЖЕНО
Наказ Вищого навчального закладу Укоопспілки
«Полтавський університет економіки і торгівлі»
18 квітня 2019 року № 88-Н

Форма № П-4.04

ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД УКООПСІЛКИ
«ПОЛТАВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ І ТОРГІВЛІ»

Навчально-науковий інститут денної освіти

Денна форма навчання
Кафедра педагогіки та суспільних наук

Допускається до захисту

Завідувач кафедри

_____ І. М. Петренко

(підпис, ім'я та прізвище)

« _____ » _____ 20... р.

ДИПЛОМНА РОБОТА

на тему: **«ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ**
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-
РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО
НАВЧАННЯ»

*зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
освітня програма «Педагогіка вищої школи»*

Виконавець роботи **Богдан Ярослав Станіславович**

(прізвище, ім'я, по батькові)

(підпис) (дата)

Науковий керівник **д. пед. н., Кононець Наталія Василівна**

(науковий ступінь, вчене звання, прізвище, ім'я, по батькові)

(підпис) (дата)

ПОЛТАВА – 2021

ЗАТВЕРДЖЕНО

Наказ Вищого навчального закладу Укоопспілки
«Полтавський університет економіки і торгівлі»

18 квітня 2019 року № 88-Н

Форма № П-4.03

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД УКООПСІЛКИ
«ПОЛТАВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ І ТОРГІВЛІ»**

Затверджую

Завідувач кафедри _____ І. М. Петренко
(підпис)

« ____ » _____ 20.. р.

**ЗАВДАННЯ ТА КАЛЕНДАРНИЙ ГРАФІК
ВИКОНАННЯ ДИПЛОМНОЇ РОБОТИ****на тему «ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ»****Здобувачем вищої освіти зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»****Освітня програма «Педагогіка вищої школи»****Прізвище, ім'я, по батькові Богдан Ярослав Станіславович**

Затверджена наказом ректора № ____ від « ____ » _____ 20.. р.

Зміст роботи (визначається кожною кафедрою окремо)	Термін виконання	Термін фактичного виконання
1. Підбір і вивчення літературних джерел, вибір теми, її обґрунтування	до 17.10.2020 р.	до 17.10.2020 р.
2. Складання і затвердження розгорнутого плану	до 14.11.2020 р.	до 14.11.2020 р.
3. Написання теоретичного першого розділу	до 01.02.2021 р.	до 01.02.2021 р.
4. Написання другого розділу	до 27.11.2021 р.	до 27.11.2021 р.
5. Розробка та обґрунтування висновків та пропозицій	до 10.05.2021 р.	до 10.05.2021 р.
6. Подання дипломної роботи для обговорення у ЗВО, на матеріалах якого виконувалась дипломна робота	до 11.06.2021 р.	до 11.06.2021 р.
7. Доопрацювання дипломної роботи з урахуванням зауважень і пропозицій	до 01.09.2021 р.	до 01.09.2021 р.
8. Оформлення роботи, та подання роботи науковому керівнику	до 01.10.2021 р.	до 01.10.2021 р.
9. Подання дипломної роботи на кафедру	до 15.11.2021 р.	до 15.11.2021 р.
10. Подання дипломної роботи для зовнішнього рецензування	до 01.12.2021 р.	до 01.12.2021 р.

Дата видачі завдання « ____ » _____ 20.. р.

Здобувач вищої освіти _____
(підпис)Науковий керівник _____ **д.пед.н., доц. Кононець Наталія Василівна**
(підпис)***Результати захисту дипломної роботи***Дипломна робота оцінена на _____
(балів, оцінка за національною шкалою, оцінка за ЄКТС)

Протокол засідання ЕК № ____ від « ____ » _____ 20...р.

Секретар ЕК _____ **Т. І. Тетко**
(підпис) (ім'я та прізвище)

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД УКООПСІЛКИ
«ПОЛТАВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ І ТОРГІВЛІ»**

Оцінювання

дипломної роботи, виконаної здобувачем вищої освіти

Богданом Ярославом Станіславовичем

(прізвище, ім'я, по-батькові)

зі спеціальності **011 «Освітні, педагогічні науки»**

ступеня **магістр**

на тему **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ В
УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ**

№ з/п	Показники оцінювання	Бали
1.	Зміст (до 60 балів)	
2.	Оформлення та організація виконання (до 10 балів)	
3.	Захист (до 30 балів)	
	Усього балів	
	Оцінка за національною шкалою	
	Оцінка за шкалою ЄКТС	

Підпис членів екзаменаційної комісії:

_____	_____
(підпис)	(ім'я, прізвище)
_____	_____
(підпис)	(ім'я, прізвище)
_____	_____
(підпис)	(ім'я, прізвище)
_____	_____
(підпис)	(ім'я, прізвище)
_____	_____
(підпис)	(ім'я, прізвище)

Протокол засідання ЕК № _____ від «_____» _____ 2021 р.

Секретар ЕК _____
(підпис)

Тетко Т.І.
(прізвище та ініціали)

АНОТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ В
УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ**

Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, який містить 86 позицій, із них 11 – іноземною (крім російської) мовою. Загальний обсяг роботи – 106 сторінок, основний зміст роботи викладено на 88 сторінці. Подано 14 рисунків, 2 таблиці, 1 додатку.

Ключові слова: компетенція, компетентність, професійна компетентність, майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, змішане навчання, модель, педагогічний експеримент.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання.

Предмет дослідження – модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов та моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання.

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз офіційних і нормативних документів, педагогічної, психологічної, фахової літератури та навчально-методичних матеріалів із метою розуміння проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, визначення напрямів дослідження та поняттєво-категоріального апарату; узагальнення та систематизація для концептуалізації основних теоретичних положень; аналіз, синтез, абстрагування, прогнозування, проектування, моделювання, за допомогою яких зіставлялися теоретичні та практичні підходи до розуміння особливостей підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери, визначалися педагогічні умови та розроблялася модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах

змішаного навчання; *емпіричні–діагностичні* (бесіди, педагогічне спостереження, анкетування, опитування, тестування) – для встановлення рівнів сформованості професійної компетентності студентів; *обсерваційні* (спостереження) для узагальнення педагогічного досвіду викладачів; *педагогічний експеримент* (констатувальний і формувальний етапи) для перевірки ефективності визначених педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання; *методи математичної статистики* для обробки отриманих результатів, аналізу та встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що в роботі уперше розроблено модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання, в якій виділено цільовий, методологічно-змістовий, організаційно-технологічний, оцінювальний та результативний блоки; визначено поняття «професійна компетентність майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи»; «формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання»; *удосконалено*: методику і зміст підготовки студентів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» в аспекті формування у них професійної компетентності; *подальшого розвитку набули*: теоретичні положення професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання.

Практичне значення дослідження. Розроблений методичне забезпечення для використання інформаційного освітнього середовища для підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери, методичні рекомендації для викладачів ЗВО щодо підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до формування професійної компетентності студентів.

SUMMARY

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PROFESSIONALS OF HOTEL AND RESTAURANT BUSINESS IN CONDITIONS OF MIXED EDUCATION

The work consists of an introduction, two chapters, conclusions to each chapter, general conclusions, a list of sources used, which contains 86 items, of which 11 - in a foreign (except Russian) language. The total volume of the work is 106 pages, the main content of the work is set out on 88 pages. There are 14 figures, 2 tables, 1 appendix.

Key words: competence, competence, professional competence, future specialists of hotel and restaurant business, blended learning, model, pedagogical experiment.

The object of research is the professional training of future specialists in hotel and restaurant business in the conditions of mixed education.

The subject of research is a model of formation of professional competence of future specialists in hotel and restaurant business in the conditions of blended learning.

The purpose of the research is to theoretically substantiate and experimentally test the pedagogical conditions and models for the formation of professional competence of future professionals in the hotel and restaurant business in a blended learning environment.

Research methods: theoretical - analysis of official and normative documents, pedagogical, psychological, professional literature and teaching materials in order to understand the problem of forming the professional competence of future specialists in hotel and restaurant business, determining areas of research and conceptual apparatus; generalization and systematization for conceptualization of basic theoretical positions; analysis, synthesis, abstraction, forecasting, design, modeling, which compared theoretical and practical approaches to understanding the peculiarities of training future professionals in the hotel and restaurant industry, determined pedagogical conditions and developed a model of professional competence of future hotel and restaurant professionals in blended learning ; empirical-diagnostic (interviews, pedagogical observation, questionnaires, surveys, testing) - to establish the levels of professional competence of students; observational (observations) to summarize the pedagogical

experience of teachers; pedagogical experiment (ascertaining and formative stages) to test the effectiveness of certain pedagogical conditions for the formation of professional competence of future professionals in the hotel and restaurant business in a blended learning environment; methods of mathematical statistics for processing the results, analysis and establishment of quantitative relationships between the studied phenomena.

The scientific novelty of the study is that for the first time a model of professional competence of future hotel and restaurant specialists in the context of blended learning was developed, in which the target, methodological and content, organizational and technological, evaluation and performance blocks were identified; the concept of "professional competence of future specialists in hotel and restaurant business" is defined; "Formation of professional competence of future specialists in hotel and restaurant business in the conditions of mixed education"; improved: methods and content of training students majoring in 011 "Educational, pedagogical sciences" in terms of forming their professional competence; further development of: theoretical provisions of professional training of future teachers of higher education institutions for the formation of professional competence of future specialists in hotel and restaurant business in a blended learning environment.

The practical significance of the study. Developed methodological support for the use of information educational environment for the training of future specialists in the hotel and restaurant industry, methodological recommendations for teachers of free economic education to prepare future teachers of higher education institutions for the formation of professional competence of students.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	9
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ.....	14
1.1. Аналіз термінологічної бази дослідження.....	14
1.2. Технологія змішаного навчання як методична основа формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи	31
1.3. Методологічні підходи до формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи	47
Висновок до розділу 1.....	57
РОЗДІЛ 2 МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ.....	59
2.1. Гіпотетична модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання.....	59
2.2. Реалізація запропонованої моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання	72
2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи	83
Висновок до розділу 2.....	90
ВИСНОВКИ ТА ПРОПОЗИЦІЇ	94
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	98
ДОДАТКИ.....	106

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сьогоднішні динамічні соціально-економічні перетворення в Україні обумовлюють потребу в кваліфікованих кадрах, здатних до постійного професійного зростання й удосконалення, прояву творчості та активності, які є конкурентоспроможними на світовому ринку праці. Вища освіта має відповідати сучасним запитам і забезпечувати розробку цілісної системи відбору та професійного навчання талановитої молоді.

Розвиток готельно-ресторанного бізнесу в Україні на сучасному етапі особливо актуальний, оскільки ця галузь швидко прогресує, підтримує значну кількість суміжних галузей, створює робочі місця, є значним джерелом поповнення бюджету країни, створює умови для «експорту» послуг на міжнародний ринок. Очевидно, однією із базових умов ефективного розвитку сфери готельно-ресторанного бізнесу України є якісна конкурентоспроможна система освіти, що готує висококваліфікованих компетентних фахівців.

Система підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи у закладах вищої освіти регламентується Законом України «Про вищу освіту» (2014), положеннями Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. (2012), Законом України «Про освіту» (2017), проектом Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років (2014), «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2016), Законом України «Про інноваційну діяльність» (2002), Галузевими стандартами вищої освіти.

Зазначені в законах, проєктах і концепціях питання модернізації вищої освіти, шляхи удосконалення освітнього процесу потребують практичної реалізації й імплементації із урахуванням реалій сьогодення та сучасних наукових доробок.

Майбутній фахівець готельно-ресторанної справи для праці в умовах ринкових відносин зобов'язаний володіти сучасним творчим мисленням, орієнтуватися в основних перспективних напрямках розвитку готельно-ресторанного бізнесу України, сучасних тенденціях і перспективах розвитку індустрії гостинності, виявляти ініціативність, здатність віднаходити й

ухвалювати оптимальні рішення, активно впроваджувати їх у життя, прагнути до постійного професійного зростання. Зазначені компетентності формуються в результаті використання інноваційних технологій та форм навчання, зокрема в умовах змішаного навчання.

Досліджувана проблема та окремі її аспекти знайшли відображення у наукових дослідженнях багатьох учених, а саме: розробка теоретичних положень компетентнісної освіти (Н. Бібик, В. Кремень, В. Луговий, Н. Ничкало, О. Овчарук, Л. Петренко, М. Степко, А. Хуторський, Ю. Шапран, J.Bowden, D.McClelland, G.Miller, J.Sandberg, A.Stoof, R.White та ін.); формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи (С. Байлик, А. Віндюк, І. Гайовий, Р. Загнибіда, С. Кравець, Л. Козловська, М. Лобур, Л. Лук'янова, О. Любіцева, Ю. Павлов, М. Пальчук, В. Полуда, Т. Стахмич та ін.)

Реальний стан сьогодення спонукає шукати нові підходи до якісної зміни всієї системи професійної освіти в Україні, що має відповідати сучасному розвитку готельно-ресторанного бізнесу й готувати майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи до інноваційної діяльності.

Таким чином, актуальність окресленої проблеми, врахування стану її дослідження, недостатня її теоретична і методична розробленість обумовили вибір теми дослідження **«Формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання»**.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов та моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання.

Відповідно до мети дослідження визначено його основні **завдання**:

1. Здійснити термінологічний аналіз бази дослідження.
2. Дослідити засади технології змішаного навчання як методичної основи формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

3. Визначити методологічні підходи до формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

4. Розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання.

Предмет дослідження – модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання.

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз офіційних і нормативних документів, педагогічної, психологічної, фахової літератури та навчально-методичних матеріалів із метою розуміння проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, визначення напрямів дослідження та поняттєво-категоріального апарату; узагальнення та систематизація для концептуалізації основних теоретичних положень; аналіз, синтез, абстрагування, прогнозування, проектування, моделювання, за допомогою яких зіставлялися теоретичні та практичні підходи до розуміння особливостей підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери, визначалися педагогічні умови та розроблялася модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання; *емпіричні–діагностичні* (бесіди, педагогічне спостереження, анкетування, опитування, тестування) – для встановлення рівнів сформованості професійної компетентності студентів; *обсерваційні* (спостереження) для узагальнення педагогічного досвіду викладачів; *педагогічний експеримент* (констатувальний і формувальний етапи) для перевірки ефективності визначених педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання; *методи математичної статистики* для обробки отриманих результатів, аналізу та встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що *вперше*:

– розроблено модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання, в якій виділено цільовий, методологічно-змістовий, організаційно-технологічний, оцінювальний та результативний блоки;

– визначено поняття «професійна компетентність майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи»; «формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання» *удосконалено:*

– методика і зміст підготовки студентів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» в аспекті формування у них професійної компетентності; *подальшого розвитку набули:*

– теоретичні положення професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає у: розробленні методичного забезпечення для використання інформаційного освітнього середовища для підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери, методичних рекомендацій для викладачів ЗВО щодо підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до формування професійної компетентності студентів.

Матеріали роботи можуть бути використані у процесі професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти та фахівців суміжних педагогічних спеціальностей, у системі післядипломної освіти педагогічних працівників.

Інформаційною базою дослідження є нормативно-правові акти України за темою дослідження.

Експериментальна база дослідження: Вищий навчальний заклад Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі».

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження доповідалися, обговорювалися й отримали позитивну оцінку на засіданнях кафедри педагогіки та суспільних наук Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі», на науково-

практичних конференціях у Вищому навчальному закладі Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі».

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, який містить 86 позицій, із них 11 – іноземною (крім російської) мовою. Загальний обсяг роботи – 106 сторінок, основний зміст роботи викладено на 88 сторінці. Подано 14 рисунків, 2 таблиці, 1 додатку.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО- РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Аналіз термінологічної бази дослідження

Як свідчить аналіз сучасних реалій, розвиток різних галузей господарства значною мірою залежить від конкурентоспроможності та кваліфікованості фахівців, їх здатності успішно вирішувати професійні завдання, швидко реагувати на зміни, самостійно і відповідально приймати рішення тощо. Перелічені якості реалізуються у змісті професійної компетентності особистості, елементи якої необхідно формувати на різних ланках освіти. Цілеспрямований розвиток здатності до професійної діяльності у майбутніх фахівців різних галузей здійснюється під час навчання у закладах вищої освіти. Особлива значущість цього процесу спостерігається під час професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, оскільки саме цей напрям економіки в нашій державі вважається одним із пріоритетних.

Окреслення шляхів формування професійної компетентності майбутніх фахівців сфери послуг і туризму потребує системного підходу. Важливими аспектами є аналіз наукових розвідок у даному напрямі та відповідний дефінітивний аналіз ключових понять дослідження, серед яких: «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність», «майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи».

Досліджуючи тематику становлення професійної компетентності фахівця, акцентується увагу на вивченні стимулювання їх професійного саморозвитку, формування унікального стилю освітньо-професійної діяльності, розвитку ініціативності, враховуючи особливості індивіда та рівня фахової підготовки.

Аналізуючи теоретичні матеріали з проблеми дослідження формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи,

першочергово потребуємо уточнення деяких термінів – «компетентність» та «компетенція». Поняття «компетентність» містить у собі багато значень, постійно відбувається дискусія як серед науковців, так і серед педагогів з приводу правильності трактовки цього поняття. Погляди науковців дещо різняться на цю проблему. Деякі дослідники застосовують поняття «компетенція», інші «компетентність», що зумовлено запозиченням цього терміна в українську педагогіку в процесі систематизації тенденцій розвитку сучасної зарубіжної педагогіки. У словникових статтях знаходимо різні тлумачення зазначених понять.

У сучасній вітчизняній педагогіці поняття компетентності як терміну, що описує кінцевий результат навчання, починають використовувати тільки з останньої чверті ХХ століття. У радянській енциклопедії (1960 р.) цього поняття взагалі не було. Лише у наступному виданні з'являється поняття «компетенція». В енциклопедичному словнику (1983 р.) є поняття «компетентність» та «компетенція», де вони ототожнюються.

Словник іншомовних слів відокремлює ці поняття. «Компетентний» – досвідчений у певній галузі чи якомусь питанні; «компетенція» – сукупність повноважень особи, що встановлюються законом, нормативним актом, тощо (Словник іншомовних слів, 2000).

Сучасний словник іноземних слів пояснює термін *компетенція* «competens», як: 1) здібність й уміння здійснювати необхідну діяльність; 2) володіння відповідною сферою знань; 3) професійні вміння для виконання спеціальних професійних обов'язків. *Компетентність* (від лат. competens – належний, відповідний) становить сукупність необхідних щодо ефективної професійної діяльності (вузу, особистості студента, викладача), систематичних функціональних знань й умінь (науково-виробничих, суспільно-політичних, психолого-педагогічних, економічних, предметних і відповідних особистісних якостей) (Современный словарь иностранных слов, 1994).

Великий тлумачний словник сучасної української мови дає такі визначення цим категоріям: «*компетенція* – добра обізнаність у чомусь; повноваження певної організації, закладу, установи чи особи; сумарна здатність, яка базується

на знаннях та уміннях, досвіді, цінностях і здібностях, які набуті завдяки навчанню; *компетентний* – який має певні знання в конкретній галузі, добре обізнаний, розуміючий; ґрунтується на знанні, кваліфікований; має конкретні повноваження, повноправний, повновладний; компетентність, це здатність успішно виконувати індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені задачі та завдання; бути компетентним – вміти мобілізувати в даній ситуації набуті знання і досвід» (Великий тлумачний словник сучасної української мов, 2002).

Отже, на думку багатьох дослідників, можна зробити висновок, що «компетенція» є похідним від поняття «компетентність» й визначає сферу застосування знань, умінь і навичок людини, у той час як «компетентність» є первинною категорією й представляє собою їх систему, сукупність та певні знання.

В. Краєвський, А. Хуторський розрізняють терміни «компетентність» та «компетенція» пояснюючи, що «компетенція» в перекладі з латинського «competentia» означає коло питань, стосовно до яких людина добре обізнана і має досвід. У будь-якій галузі компетентність – це поєднання відповідних знань, умінь та здібностей, які дозволяють об'єктивно оцінювати цю сферу й ефективно діяти в ній (Хуторской, 2003).

Б. Хасан вважає, що компетенція – це те, на що претендує людина під час навчання, а компетентність – це те, чого вона вже досягла (Хасан, 2004). Ю. Фролов, Д. Махотин визначають компетенцію як відкриту систему процедурних, ціннісно-сміслових і декларативних знань, що включає компоненти, які між собою взаємодіють, які активізуються (актуалізуються) і збагачуються в діяльності по мірі виникнення реальних життєво важливих проблем, з якими стикається носій компетенцій (Фролов, Махотин, 2004).

Поняття компетенції С. Шишов та В. Кальней визначають через поняття здатності: «компетенція – це загальна здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, які набуваються завдяки навчанню» (Шишов, Кальней, 2000).

В. Местечкін зазначає, що «компетентність – це поняття більш глибоке та змістовне ніж компетенція, і називає рівні якості компетенції, які мають реалізуватися через кваліфікацію у конкретній професії» (Местечкин, 2002).

Р. Мільруд, наголошує, що компетентність можна представити як комплекс компетенцій, таким чином, компетентність – це комплексний особистісний об'єднаний курс, що забезпечує можливість активної та ефективної взаємодії з навколишнім світом у тій чи іншій сфері, яка залежить від необхідних для цього компетенцій (Мільруд, 2004).

У сучасній українській педагогіці щодо правильного розуміння термінів «компетенція» й «компетентність» дискусії продовжуються досить давно. Одна з перших спроб проаналізувати завдання української освіти в європейському контексті належить Б. Чижевському (Чижевський, 1996).

У роботах О. Овчарук наведено переліки компетентностей, на які орієнтуються в освіті європейські країни (Овчарук, 2003).

Аналізуючи вітчизняну та зарубіжну літературу з цієї проблеми, І. Радигіна зазначає, що «компетенція» традиційно вживається у значенні «коло повноважень», а «компетентність» пов'язується із обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю (Родигіна, 2005).

Наведені погляди на поняття «компетентність» та «компетенція» хоча й різні, але надзвичайно важливі для чіткого та правильного розуміння проблеми, що досліджується. Однак за основу нашого дослідження було прийнято думки таких науковців, як В. Краєвський, В. Містечкіна, А. Хуторський, про те що, компетентність є широким за значенням поняттям, ніж компетенція завдяки відображенню особистісних якостей фахівця.

Отже, підводячи підсумок у визначенні компетенції є розуміння її як здібності (чи готовності) особистості вирішувати задачі та проблеми, які проявляються в поєднанні знань, умінь і навичок, які потрібні для розв'язання певних задач. Очевидно, що знання, уміння і навички (явно чи неявно) переходять із закінчених у розряд проміжних цілей освіти, або із мети освіти переходить у спосіб їх здобуття.

Лінгвістичне тлумачення поняття «компетентність» (лат. *competentia*, від *compeo* – спільно домагаюся, досягаю, відповідаю, підходжу) у словниках трактується як «володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь», «поінформованість», «правомочність», «авторитетність, повноправність», «володіння компетенцією». З цього можемо зробити висновок, що «компетентна» особистість означає «обізнана», визнана знавцем у якому-небудь питанні, авторитетна, повноправна, що володіє колом повноважень.

В. Безрукова під компетентністю розуміє «володіння знаннями й уміннями, що дозволяють висловлювати професійно грамотне судження, оцінки, думки» (Безрукова, 1996).

В. Дьомін розуміє компетентність як рівень умінь індивіда, що відображає ступінь відповідності визначеної компетенції і що дозволяє діяти в конкретно змінених соціальних умовах (Демин, 2000).

За визначенням Джона Равена компетентність – це специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі. Вона містить вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення та розуміння відповідності за власні дії (Равен Дж., 2001).

Б. Ельконін наголошує, що компетентність – це міра залучення людини до діяльності (Эльконин, 2002).

Осмислюючи проблему, І. Зимня трактує поняття «компетентність» як інтелектуальний, особистісний досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, що засновується на знаннях та уміннях (Зимова, 2003).

О. Крисан зазначає, що компетентності є своєрідними комплексами знань, умінь і ставлень, які студенти набувають у процесі навчання і дозволяють людині розуміти та оцінювати в різних контекстах проблеми, які є характерними для різних сфер професійної діяльності (Крисан, 2004).

В. Лебедев упевнений, що компетентність – це здатність діяти у ситуації невизначеності (Лебедев, 2007).

За В. Масловим, компетентність – це готовність на професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних і

теоретичних надбань, вивчення кращого світового досвіду, наближення до світових стандартів. Компетентність є поєднанням такого рівня теорії і практики в діяльності певної людини, який дає змогу безперервно забезпечувати високий результат з мінімальними витратами психологічної та фізичної організації особистості і праці колективу, є результатом ґрунтовної базової підготовки, творчої діяльності і безперервного підвищення світоглядного рівня в різноманітних формах (Маслов, 1987).

О. Пометун вважає, що компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти. Нижній поріг, рівень компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату (Пометун, 2004).

На думку І. Соколової компетентність – це мета й результат професійної підготовки у навчальному закладі. Успішність у соціалізації особистості та виявом реалізації життєвих планів та професійних функцій, зумовлена сукупністю сформованих у фахівця компетенцій (Сисоєва, Соколова, 2010).

О. Шахматова вважає, що компетентність – сукупність професійних знань та умінь, а також спосіб виконання професійної діяльності (Шахматова, 2000).

Таким чином, компетентність виражає значення тріади «знання, вміння, навички». У широкому розумінні термін компетентність може бути як глибоке знання навчальної дисципліни чи предмета та засвоєного вміння. Воно передусє постійному оновленню знань та умінь, володіння постійно оновленою інформацією для успішного рішення професійних задач на сучасному етапі. Окрім того, містить нові компоненти у змісті та процесі навчання.

Інакше кажучи, компетентний фахівець чітко розуміє сутність поставленої проблеми і він повинен вміти її вирішувати на практиці.

Отже, *компетентність* – складне особистісне утворення, яке дозволяє адекватно й більш ефективно здійснювати освітню діяльність, орієнтувати студента на його розвиток та самовдосконалення. Це міра, яка залучає особистість до діяльності, її готовність і здатність діяти в певній галузі. Фахівець, який володіє компетентністю перетворює «культурну» людину, як носія академічних знань, у людину «активізовану», «соціально адаптовану», яка

орієнтується не тільки на обмін інформацією, а й на соціалізацію у спільноті з метою його перетворення.

На нашу думку, компетентність проявляється в конкретний момент у процесі виконання професійної діяльності, якщо вона не виявляється потенційно, то це не компетентність, а лише прихована можливість. Компетентність не може бути відокремленою від конкретних умов її виконання та діяльності. Розуміючи це, слід наголосити на тому, що *компетентність* – це готовність (теоретична, практична, психологічна, особистісна тощо) до виконання певної фахової діяльності та наявність фахових важливих якостей, які сприяють діяльності професійного фахівця.

Одним із базових понять нашого дослідження є категорія *«професійна компетентність»*, яка значно збагатила сучасний освітній простір та є критерієм якості підготовки випускників закладів вищої освіти. Саме тому зупинимось більш детально на аналізі поняття *«професійна компетентність»*.

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях визначення професійної компетентності як педагогічної категорії є дискусійним. Проаналізуємо наукові трактування професійної компетентності педагога взагалі та фахівців готельно-ресторанної справи зокрема.

В *«Енциклопедії освіти»* професійну компетентність тлумачать як *«інтегративну характеристику ділових та особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця»* (Енциклопедія освіти, 2008).

Витоки сучасних підходів до розуміння професійної компетентності виходять ще з часів науковців-попередників, які значну роль відводили трудовому вихованню та трудовій діяльності. Так, К. Ушинський основною метою виховання вважав підготовку всебічно розвиненої людини, а наріжним каменем теорії виховання – вчення про трудове виховання, що стверджує: в трудовій діяльності розвивається і формується людина (Локшина, 2007). Таке визначення, певною мірою, співвідноситься з точкою зору сучасних науковців, у роботах яких професійна компетентність визначається у контексті проблеми

реалізації особистісних характеристик фахівця, розвитку його професійної свідомості і рефлексії, динаміки професійного самовизначення.

Вагомий внесок у дослідження теорії загальної професійної компетентності зробив видатний американський дослідник П. Хагер. Він вважає, що загальна професійна компетентність – це об'єднання компетентностей за диференційованими видами загальної професійної діяльності, а компетенції, це дискретні об'єкти, які утворюють часткові компетентності і розвиваються впродовж життя людини та доцільні впродовж усієї професійної діяльності. При цьому професійна діяльність вимагає не лише практичних, але й інтелектуальних умінь, а також спеціальних здібностей, готовності до реалізації цих видів діяльності (Hager, 1993).

Аналіз дослідження проблеми дає нам підстави стверджувати, що переважна більшість російських науковців (В. Байденко, В. Введенський, Р. Гуріна, І. Зимня, А. Маркова, С. Молчанов, С. Пільова, В. Синенко, В. Ягупов та ін.) так чи інакше вбачають професійну компетентність як систему набутих знань, умінь, навичок, професійного досвіду, особистісних якостей майбутніх фахівців.

Так, на думку І. Зимньої, формування професійної компетентності в процесі професійної підготовки повинно здійснюватись відповідно базових завдань спеціальності, що здобуває студент. Структура професійної компетентності, на думку дослідниці, представлена знаннями, досвідом їх застосування, ціннісним ставленням студента до майбутньої професії, регуляцією потреб та вимог, психологічною готовністю до професійної діяльності (Зимня, Земцова, 2008). В. Байденко розглядає професійну компетентність як сукупність ключових, загально-професійних, спеціалізованих і вузькоспеціалізованих компетенцій (Байденко, 2004).

Досить повне, на нашу думку, та всестороннє визначення цього феномену дає В. Ягупов: «професійна компетентність є складним інтегральним, інтелектуальним, професійним і особистісним утворенням, яке формується у під час професійної підготовки майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі, розвивається і вдосконалюється у професійній діяльності, а ефективність її

здійснення суттєво залежить від теоретичної, практичної та психологічної його підготовленості, особистісних, професійних та індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності» (Ягупов, Півень, 2009). Дослідник вважає, що до складу професійної компетентності входять не тільки знання, уміння та навички, але й професійна позиція фахівця та його індивідуально-психічні особливості, що формують систему сформованих настанов та ціннісних орієнтацій, внутрішнього досвіду, реальності та перспектив.

Р. Гурина обмежує професійну компетентність лише здатністю і готовністю фахівця до реалізації здобутих у навчальному закладі знань, умінь, навиків, досвіду в професійній діяльності (Гурина, 2008).

Як особистісне новоутворення, що є динамічним за своєю суттю, розглядає професійну компетентність М. Чаплак (Чаплак, 2010). Ми підтримуємо думку автора, що її змістове наповнення залежить від рівня розвитку суспільства, технологій, науки. Вона визначається освітніми процесами, обмежується суспільним замовленням, що відображає суспільно-економічний стан країни та покликана бути визначальною метою професійної діяльності.

Як психічний стан, який дозволяє діяти самостійно та відповідально, розглядає професійну компетентність А. Маркова (Маркова, 1996). Вітчизняний дослідник В. Пелагейченко, беручи за основу дослідження О. Маркової, вважає, що професійно компетентний фахівець може задоволений професією і досягає бажаних результатів; має й усвідомлює перспективу свого професійного розвитку; він постійно удосконалюється, збагачуючи власний досвід завдяки особистому творчому внеску. Він соціально активний у колективі, відданий професії, володіє професійною етикою, здатний аналізувати та нести відповідальність за результати своєї праці (Пелагейченко, 2009).

На думку С. Іванової, можливість відповідати визначеним державою стандартам, ефективно працювати та задовольняти суспільні вимоги, демонструючи найкращі якості фахівця, що надає професійна компетентність, зумовлює в свою чергу потреби в активізації отриманих знань, умінь та навичок, усвідомлення внутрішньої мотивації з урахуванням загальнолюдських

цінностей, задіювати усі потенційні ресурси для компенсації можливих прогалин (Іванова, 2008).

Вітчизняна дослідниця Н. Ничкало визначає професійну компетентність через систему знань і вмінь здійснювати аналіз та прогнозувати результати професійної діяльності для успішної роботи в майбутній професії (Ничкало, 2000).

О. Тімець розуміє під професійною компетентністю комплекс властивостей, умінь особистості, що дає змогу успішно виконувати професійні завдання. Це дає підстави для виокремлення провідної ознаки компетентності, що зумовлена постійними змінами світу, – діяльнісного характеру узагальнених умінь у поєднанні з фаховими знаннями в конкретних галузях, що виявляється в умінні особистості робити вибір, керуючись особистісними якостями й адекватно оцінюючи конкретну ситуацію (Тімець, 2010).

Р. Гуревич пропонує власне бачення професійної компетентності. Він виокремлює в її структурі не тільки системність організації та структурування отриманих знань, а й усвідомлення реальних зв'язків між їх елементами, багатства знань, що є достатніми для продуктивної професійної діяльності. Особливу увагу науковець акцентує на основних вузлових елементах професійної компетентності та їх взаємозв'язках, що формуються під впливом об'єктивних фактів, загальних принципів, ідей (Гуревич, 2014).

Здійснений аналіз наукових досліджень зарубіжних та вітчизняних учених дає можливість сформулювати власне визначення *професійної компетентності* майбутнього фахівця, як специфічної діяльності, коли на основі знань, умінь, навичок та розвитку його особистісних та професійних якостей він досягає професійної свідомості, рефлексії, професійного досвіду. Тобто *професійна компетентність* – це здатність майбутнього фахівця ефективно діяти в реальних практичних ситуаціях.

На нашу думку, *професійна компетентність майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи* – це інтегративне утворення, яке має стійку мотивацію до професійної діяльності через систему сформованих знань, умінь, навичок та професійно важливих якостей, які спонукають до постійного

самовдосконалення та усвідомлення відповідальності за результати власної професійної діяльності.

Практика реалізації компетентнісного підходу в освітній галузі вимагає глибокого й усебічного наукового вивчення всіх аспектів цього явища. Зважаючи на значну кількість наукових визначень професійної компетентності та різних підходів до її наповнення, доцільно охарактеризувати структуру професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

У працях науковців структура професійної компетентності вивчається в контексті проблеми реалізації особистісних характеристик майбутнього фахівця у процесі формування його свідомості через професійне самовизначення та самоаналіз професійної діяльності.

Наукові дослідження структури професійної компетентності ми пропонуємо згрупувати за такими ознаками: науковці першої групи розглядають структуру професійної компетентності через структурні елементи – компетенції: вміння, навички, особисті якості. Друга група вчених характеризує структуру професійної компетентності через структурні компоненти. Розглянемо їх більш детально.

Е. Зеер визначає професійну компетентність як ступінь опанування певними знаннями, рівень значимості фахівця готельно-ресторанної сфери колективних колах (Зеер, 1998). Опанування такими структурними складовими стане запорукою подальших успішних кроків у вирішенні професійних завдань. Виокремлення у структурі професійної компетентності суспільно-політичної обізнаності, педагогічної техніки, психолого-педагогічної ерудиції, знайшли своє відображення у працях науковців сучасності.

Так, сукупність ряду компетентностей у загальній структурі професійно-практичної компетентності пропонує Н. Кузьміна. Дослідниця деталізує ці складові таким чином: методична компетентність сприяє формуванню вмінь та навичок студентів; професійна компетентність пов'язана безпосередньо з уміннями та навичками, які студенти здобувають під час вивчення фахових дисциплін; формуванню внутрішніх мотивів, особистісних здібностей, професійної направленості сприяє диференційно-психологічна компетентність;

розвивати кращі якості та сторони особистості та сприяти усуненню недоліків особистості покликана авто психологічна компетентність; соціально-психологічна компетентність спрямована на розвиток спілкування (Кузьміна, 1990).

Нам імпонує підхід до структурування професійної компетентності І. Гетьманської, яка рекомендує розрізнати для працівника наступні взаємозв'язані компетенції: спеціальну; технологічну; комунікативну; рефлексійну (Гетманская, 2006). Такі структурні елементи відображають різноплановість підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери.

О. Марковська досліджуючи професійну компетентність, виділяє в ній ціннісно-сміслову, навчальнопізнавальну, інформаційну, комунікативну. Особливого значення у структурі компетентності набула компетенція особистісного самовдосконалення. Ця складова визначає розвиток необхідних особистісних якостей особистості у навчально-виробничому процесі та пов'язана з неперервним самопізнанням та самовдосконаленням (Марковська, 2011).

Найбільш ґрунтовним, на нашу думку, є підхід провідних українських науковців під керівництвом О. Коваленко, які в структурі професійної компетентності виділили такі складові: методологічну, проектувальну, комунікативну, творчу, менеджерську та науково-дослідну (Коваленко, Брюханова, Мельниченко, 2007). Беручи за основу структурну модель професійної компетентності О. Коваленко, Н. Брюханова доповнює структурні елементи професійної компетентності креативною, технологічною, нормативно-правовою, проектувальною, комунікативною, методологічною та менеджерською складовими (Брюханова, 2007).

Нам імпонує підхід до структурування професійної компетентності В. Білик, яка, враховуючи розробки провідних науковців, у своєму дослідженні об'єднала компетенції фахівця у чотири групи: ключові компетенції, які є універсальними для фахівців різних спеціальностей; загально-професійні компетенції, що є спільними для фахівців окремої галузі знань; педагогічні, що стосуються теоретичних та методичних аспектів професійної освіти; спеціально-

предметні компетенції, що стосуються змісту професійної підготовки, а саме тих дисциплін, які необхідні для забезпечення майбутньої діяльності (Білик, 2010).

Як бачимо, науковці розглядають професійну компетентність майбутніх фахівців як перелік взаємопов'язаних компетенцій. Дещо інший погляд на структуру вищевказаної дефініції мають учені, які об'єднують її складові у групи або сфери.

Г. Кашкар'єв виокремлює спеціальну, методичну, соціально-психологічну та особистісну складову професійної компетентності, наголошуючи про полікомпонентність кожної складової (Кашкар'єв, 2008).

Дещо інакше бачення на процес формування професійної компетентності через опанування її складових має С. Іванова. Дослідниця стверджує, що лише під час навчання у закладах вищої освіти можливо набути спеціальної, соціальної, особистісної, індивідуальної компетентності, які в подальшому будуть вдосконалюватись та формувати власний професійний досвід (Леднев, 1989).

Досить цікавий підхід щодо структурування професійної компетентності запропонував І. Каньковський. Він об'єднав компетенції у групи та розробив їх «ієрархію», що містить три рівні. До першого рівня – базового – він відносить компетенції, що складають основу для інших компетенцій. Другий рівень – «основний», притаманний компетенціям, які є визначальними для формування професійної компетентності фахівця. До третього рівня – «аккумулятивного» належать компетенції, що завершують формування готовності фахівця до професійної діяльності. Така ієрархія проглядається в підготовці фахівців за трьома освітніми програмами: базовий рівень здобувають бакалаври, основний – спеціалісти, і аккумулятивний, відповідно, магістри (Каньковський, 2014). На нашу думку, здобуття цих рівнів залежатиме не стільки від тривалості навчання, скільки від мотивації та особистих навичок майбутнього фахівця.

Через полікомпонентність розглядає структуру професійної компетентності О. Драгайцев, а саме: суб'єктний, об'єктний та предметний компоненти. Суб'єктний компонент характеризує самого студента як майбутнього фахівця з усіма його можливостями у досягненні позитивних

результатів у навчально-виховному процесі. Взаємодію педагога, майстра виробничого навчання з учнівським колективом характеризує предметний компонент. Створення фахівцем системи професійної діяльності та забезпечення її функціонування від поставленої мети до її висвітлення у досягнутому результаті характеризує об'єктний компонент (Драгайцев, 2008).

А. Прокоф'єва в структурі професійної компетентності виділяє такі складові: мотиваційно-ціннісна, що містить мотиви, цілі, потребу в професійному навчанні, самовдосконаленні, самовихованні, саморозвитку, стимулює творчий прояв особистості в професійній діяльності; когнітивна, що в свою чергу містить науково-теоретичні знання про професійну діяльність і про роль професійної взаємодії з нею; рефлексивно-проектувальна, що визначає рівень розвитку самооцінки, розуміння власної значимості в колективі, відповідальність за результати своєї діяльності, пізнання себе і самореалізацію в професійному житті (Прокоф'єва, 2008). Але дослідниця упускає значення діяльнісного компонента, а саме – практичної підготовки майбутнього фахівця.

Отже, єдиного визначення структури професійної компетентності не існує. Це зумовлено не тільки різними підходами до проблеми, а й специфічним її змістом. Названі складові професійної компетентності тісно переплітаються, утворюючи складну структуру, яка в свою чергу формує ідеальну модель майбутнього фахівця, визначає його особистісно-діяльнісну характеристику.

Для розробки структури професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери варто звернутись до офіційних нормативних документів. Зокрема, нормативні документи, що були розроблені і затверджені Єврокомісією для розробки системи професійних стандартів вищої освіти, передбачають такий перелік компетентностей: загально-професійні, спеціалізовано-професійні, інструментальні, соціально-особистісні, загальнонаукові (Britell, 2008). На нашу думку, ці компетентності позбавлені специфічних характеристик, тому вони потребують детального розгляду крізь призму конкретної професійної діяльності та конкретного освітнього ступеня.

Підсумовуючи вищевикладені теоретичні основи щодо змісту професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, пропонуємо

вважати, що структура професійної компетентності містить *аксіологічний компонент* (сформовані потреби, цілі та мотиви діяльності), *професійно-практичний* (набуті у процесі вивчення фахових дисциплін знання, уміння і навички), *особистісний* (професійні якостями, чіткі уявлення про власні можливості, результати професійної діяльності).

Ми пропонуємо взяти за основу такий підхід до структурування професійної компетентності та доповнити її складовими та структурними компонентами відповідно до особливостей підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. Розглянемо більш детально кожний компонент та охарактеризуємо його наповнення.

Аксіологічний компонент у структурі професійної компетентності полягає у визнанні професійних знань, умінь та навичок як першооснови у процесі особистісного розвитку, що стане підґрунтям для майбутньої професійної діяльності. Опанування ними неможливе без усвідомлення значимості знань, умінь та навичок, усвідомленої потреби у їх здобутті, що можливе за умови мотивації навчання. Мотивацію у філософському аспекті визначаємо як систему внутрішніх чинників, які орієнтують і спрямовують поведінку людини на досягнення цілі, як внутрішнє спонукання до дії, що зумовлює суб'єктивно-особистісну зацікавленість індивіда в її завершенні. Як зазначають автори філософського енциклопедичного словника, мотивацію характеризує складний набір компонентів: вид потреби, що їй відповідає; форма, яку приймає мотивація (поняття, образ, думка, мрія); ступінь актуалізації, масштаб, зміст реалізованої діяльності тощо (Философский энциклопедический словарь, 2002).

Формувати *аксіологічний компонент* професійної компетентності необхідно разом із формуванням загальнолюдських цінностей, а саме певних ідеалів, переконань та відповідної етичної позиції, патріотизму, гуманізму, пріоритету духовно-етичних цінностей над матеріально-прагматичними тощо. Крім того, варто сформувати у майбутніх фахівців стійке позитивно ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Формування *професійно-практичного компоненту* зумовлене цілеспрямованим педагогічним впливом на самосвідомість студентів шляхом

передавання їм певної системи знань. Він містить систему вмінь та навичок, необхідних для ефективного реалізації навчального процесу і визначає ступінь успішності та ефективності професійної діяльності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери.

До показників професійно-практичного компоненту ми відносимо: чітко сформовані психолого-педагогічні, загально-професійні та спеціально-предметні знання, інформаційно-технологічні, організаційно-управлінські, комунікативні, соціально-психологічні уміння та навички виробничої діяльності; здатність до самостійного прийняття рішень та розв'язання професійних завдань; уміння здійснювати самооцінку результатів професійної діяльності, самоаналіз та самоконтроль.

Для майбутніх фахівців сфери гостинності важливими є не тільки знання, уміння та навички а й розвинуті професійно важливі й особистісні якості, що сприятимуть її успішності. Таке поєднання, як зазначає Т. Сулима, зумовлюється особистісним, індивідуальним характером, сприяє активізації майбутніх фахівців у цій діяльності, а також має безпосередній виховний вплив на вихованців (Сулима, 2014). Тому ми пропонуємо відобразити професійно значущі та особистісні якості майбутніх фахівців в *особистісному компоненті* професійної компетентності.

Підготовка висококваліфікованих фахівців на сучасному рівні передбачає не тільки організацію глибокого, системного та якісного освоєння ними фундаментальних знань, формування відповідних практичних умінь і навичок, але й розвиток у них креативності та нестандартності у вирішенні професійних та виробничих ситуацій, здатності до рефлексії та відповідальності за результати власної діяльності. Оскільки діяльність фахівця пов'язана з вирішенням складних і незапланованих ситуацій, то йому необхідно бути стриманому і врівноваженому, схильному до компромісу, проявляти розсудливість, тактовність і витримку.

Наше бачення структури професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери відображено на рисунку 1.1. Саме поступове оволодіння охарактеризованими складовими у процесі вивчення фахових

дисциплін майбутніми фахівцями готельно-ресторанної справи, стане запорукою сформованості професійної компетентності.

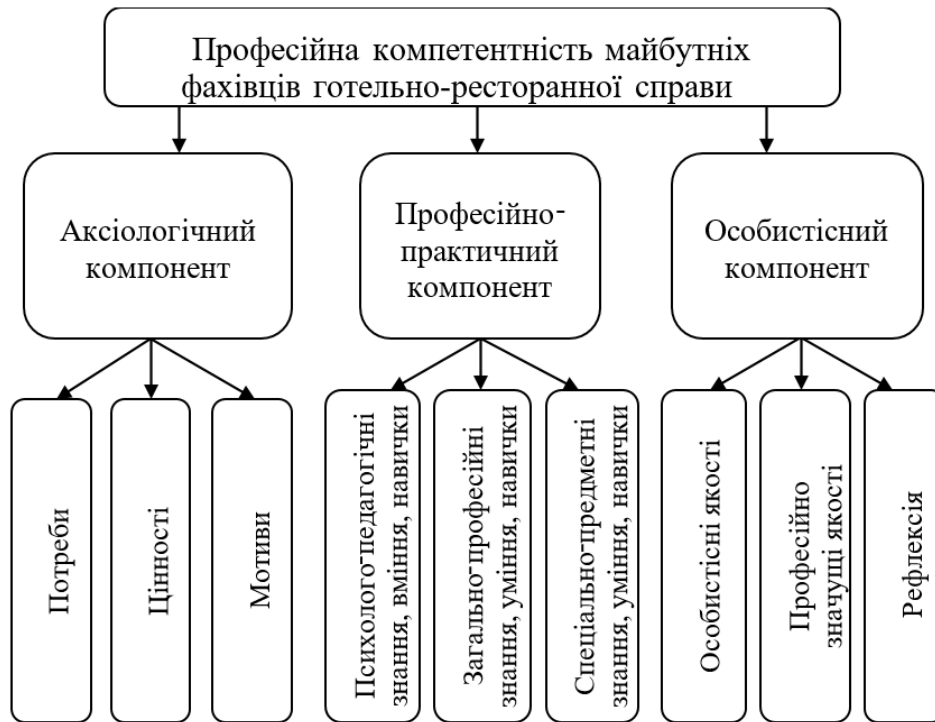


Рис. 1.1. Структура професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи

Як бачимо формування професійної компетентності є динамічним багатогранним процесом, що залежить від ряду об'єктивних та суб'єктивних факторів. Вітчизняні та зарубіжні науковці, що досліджують цю проблему, детально висвітлюють усі аспекти цього процесу, поглиблюючи уявлення про складність та специфічність підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, сприяють її вдосконаленню.

1.2. Технологія змішаного навчання як методична основа формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи

Українські та зарубіжні вчені у своїх розвідках детально розглядали особливості імплементації технологій дистанційного та змішаного навчання відповідно до своєї сфери діяльності. Так, теоретико-методичні засади організації та застосування технології дистанційного навчання знайшли своє відображення у працях О. Андрєєва, В. Бикова, І. Блощинського, М. Верьовко, Н. Жевакіної, А. Каленського, В. Кухаренка, О. Самойленка, Ю. Триуса, В. Ягупова.

На думку науковців, технологія змішаного навчання надає гнучкості навчальному процесу, враховує потреби студентів (курсантів, слухачів), темп навчання, сприяє збільшенню мотивації, самостійності та рефлексії студентів (курсантів, слухачів), що є передумовою для успішного освітнього процесу загалом. Як зазначають К. Бонк та К. Грахем, змішане навчання сприяє досягненню більшого результату з меншими витратами й належить до будь-якого поєднання традиційного й дистанційного навчання, де студент краще контролюється і реалізує індивідуальний стиль навчання (Bonk, Graham, 2006)

За В. Баркасі, технологія змішаного навчання дозволяє ефективно поєднувати переваги традиційного навчання з перевагами дистанційних технологій, коли значна частина матеріалу засвоюється студентами самостійно в дистанційному компоненті програми або курсу, а очні заняття стають більш насиченими та ефективно організованими (Баркасі, 2015). Погоджується з цією думкою вчена Г. Чередніченко, зазначаючи, що змішане навчання є системою навчання (викладання), яка поєднує найбільш ефективні аспекти та переваги викладання в аудиторії та інтерактивного або дистанційного навчання і є системою, що складається з рівних частин, які функціонують у постійному взаємозв'язку, утворюючи певне ціле (Чередніченко, 2015).

А. Стрюк зауважує, що змішане навчання – це цілеспрямований процес здобування знань, умінь і навичок в умовах інтеграції аудиторної та

позааудиторної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі взаємного доповнення технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання. У цьому визначенні підкреслено проміжну роль змішаного навчання між традиційним (переважно аудиторним) і дистанційним (переважно позааудиторним) (Стрюк, 2011). Тут слушним є спостереження дослідниці Г. Шиліної про те, що змішане навчання успадковує переваги дистанційного й виключає його недоліки (Шиліна, 2016). За О. Кривонос, суть освітньої концепції змішаного навчання полягає в поєднанні самостійного (онлайн) й очного (з викладачем) навчання, що дає можливість контролювати суб'єктам навчання час, місце, темп і стратегію вивчення матеріалу (Кривонос, 2013).

Іноземні фахівці також присвячували свої наукові розвідки питанням покращення освіти завдяки застосуванню інноваційних технологій, зокрема технології змішаного навчання. Іноземні дослідники звертають увагу на особистісно орієнтовану спрямованість технології змішаного навчання, оскільки вона забезпечує активну взаємодію студентів та викладачів під час очного навчання та використання технічних можливостей мережі, що сприяє залученню студента до навчального процесу, який, своєю чергою, набуває рис інтерактивності.

Якщо звернутися до зарубіжної наукової літератури, де поширена практика застосування технології змішаного навчання в освіті, то варто зазначити, що зазвичай іноземні науковці розглядають технологію змішаного навчання як поєднання традиційного навчання (лекції, семінари, уроки) з електронним навчанням, самонавчанням із зменшенням часу на аудиторну роботу та без відриву від виробництва (Valiathan, 2015).

Своєю чергою, іноземні військові фахівці, спеціалісти сектору безпеки та оборони країн-членів НАТО, підтримують та беруть активну участь у тих навчальних програмах, які надають можливість визначати власний темп навчання та можливість повернутися до навчального матеріалу в будь-який момент під час проходження курсу. Тому провідні країни світу почали звертатися до електронного, дистанційного та змішаних форм навчання, щоб задовольнити потреби сучасного суспільства.

Вважаємо за доцільне зазначити, що під час вивчення науково-педагогічної літератури, присвяченої теорії і методиці застосування технології змішаного навчання, ми помітили, що українські дослідники перекладають іноземний термін «blended learning» як «змішане навчання», «комбіноване навчання», «гібридне навчання», «гнучке навчання». У наукових розвідках українських авторів вищезазначені терміни вживаються як синоніми.

Дещо інший погляд з приводу цього питання має О. Мусійовська. У своїй дисертації вона розмежовує ці поняття і вживає термін «комбіноване навчання», визначаючи його як «інноваційну технологію, яка поєднує елементи очного, електронного та веб-навчання, технології подачі та підтримки навчання та реалізується через детально сплановану і теоретично обґрунтовану навчальну діяльність, не порушуючи існуючого режиму навчання у вищому навчальному закладі, дає можливість інтегрувати сучасні інноваційні технології та засоби навчання у традиційний навчальний процес і з їх допомогою перетворити аудиторну, самостійну та індивідуальну роботу студента в єдиний цикл взаємопов'язаних етапів, які формують його як майбутнього фахівця». Дослідниця ототожнює змішане навчання з гібридним, яке поєднує очний та дистанційний складники (Мусійовська, 2016).

Термін «blended learning» виступає в дослідженнях в основному як загальний і не розглядається як єдиний загальноприйнятий підхід у системах вищої освіти України. Технологія змішаного навчання сприймається більше як узагальнювальна для різних інноваційних підходів до навчання, які поєднують традиційні заняття з технологіями дистанційного навчання. Така невизначеність призвела до того, що у вітчизняній педагогічній літературі не можна знайти відповіді на питання, які саме складники поєднує ця технологія. Таким чином, незважаючи на свою популярність серед українських та зарубіжних науковців, технологія змішаного навчання в педагогіці України є відносно новою й такою, що розвивається.

До сьогодні серед науковців триває дискусія щодо основних складників технології змішаного навчання, проте наша позиція з цього питання полягає в тому, що у змішаних середовищах навчання освітній процес закладів вищої

освіти має поєднувати традиційне очне навчання та навчання за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, які є посередниками в ході навчання і взаємодії, не потребуючи присутності студентів та викладачів в одному місці. Аналіз наукової літератури показав, що основна відмінність у поглядах учених полягає у різному розумінні визначення заочного компонента змішаного навчання, який може розглядатися як дистанційне навчання, як електронне навчання, як застосування комп'ютерних технологій із можливістю виходу в мережу Інтернет для спілкування он-лайн або ж як використання комп'ютера та електронних баз під час самостійної підготовки до занять. Зрозуміло, що, розглядаючи кожний підхід, необхідно враховувати, з якою метою науковець визначає компоненти технології, у якій сфері діяльності він задіяний та які проблеми дослідник намагався вирішити за допомогою поєднання обраних компонентів технології змішаного навчання (Смольсон, 2012).

Звідси випливає, що підходи до розуміння суті технології змішаного навчання зосереджуються в діапазоні від традиційного навчання, що потребує особистої присутності студента, до дистанційного, тобто без прямого міжособистісного контакту з викладачем, а змішане навчання умовно перебуває між цими двома протилежними формами навчання, оскільки воно поєднує елементи кожного з них.

У нашому випадку технологія змішаного навчання є формальною програмою освіти, у якій майбутній фахівець готельно-ресторанної справи навчається за допомогою дистанційного контенту (тобто через викладання, яке надає певні елементи контролю щодо вибору часу, місця, способів, темпу навчання) й під керівництвом викладача у закладу вищої освіти. Перший компонент технології змішаного навчання – дистанційний контент – охоплює суть та характеристики, які стосуються технології дистанційного навчання, де зміст освіти та викладання дисциплін забезпечуються переважно через Інтернет, або внутрішню мережу. Другий компонент визначення звертає увагу на те, що навчання має бути контрольованим, щоб відрізнити змішане навчання від дистанційного.

Аналіз наукових праць дозволив нам виокремити такі переваги змішаного підходу до навчання у закладах вищої освіти:



Рис. 1.2. Переваги змішаного підходу до навчання

З огляду на вищезазначене можна стверджувати, що технологія змішаного навчання у закладах вищої освіти надає можливість поєднати переваги інтерактивного навчання на основі дистанційних технологій і переваги традиційного навчання. Завдяки цій технології майбутні фахівці готельно-

ресторанної сфери мають можливість скористатися частково індивідуальною програмою, яка задовольняє їхні особисті потреби до навчання, отримання освіти та подальшого професійного та особистісного розвитку. Студенти можуть спілкуватися з викладачами особисто або в системі дистанційного навчання, що дає можливість викладачам і майбутнім фахівцям готельно-ресторанної сфери відстежувати прогрес щодо формування професійної компетентності та аналізувати досягнення в навчанні.

Враховуючи рекомендації фахівців з питань освіти, які займаються вивченням питання втілення технологій дистанційного та змішаного навчання, ми робимо висновок, що ефективність впровадження професійно орієнтованої моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери з використанням технології змішаного навчання залежить від певних психолого-педагогічних та організаційних умов, а саме:

- інституційних – готовність і здатність до застосування технології змішаного навчання та наявність необхідних засобів для належного виконання цього завдання;
- психолого-педагогічних – поєднання змісту, потреб майбутніх фахівців та мети навчання; розроблення методів, моделей і навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в дистанційному середовищі навчання; розроблення контенту навчального курсу засобами інформаційних технологій з урахуванням індивідуальних особливостей учасників навчального процесу;
- технічних – робота сервера на високому рівні; можливість постійного доступу до навчальних матеріалів; застосування сучасних мультимедійних засобів, технологій комунікації та підтримки навчання;
- моніторингу – здатність програми оцінювати виконання завдань майбутніми фахівцями та вимірювати результати дистанційного навчання; надання інформації про прогрес навчання майбутніх фахівців;
- управління – організація навчання через комплексну систему управління навчальною діяльністю в синхронному та асинхронному режимах;

– особистісних якостей учасників навчання – присутність мотивації та стійкого інтересу майбутніх фахівців, здатність ефективно управляти часом; наявність самодисципліни; готовність викладача та майбутнього фахівців до використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі.

В контексті практично-технічної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери можна виокремити три основні компоненти змішаного навчання, які можна реалізувати в інформаційно-освітньому середовищі:

- традиційне навчання (face to face) – традиційні заняття в аудиторії під керівництвом викладача;
- самостійне навчання (self-study learning) – самостійна робота студентів: виконання практичних і лабораторних робіт, пошук навчальних матеріалів; робота у хмарних середовищах та з онлайн-сервісами);
- спільне онлайн-навчання (online collaborative learning) – робота студентів і викладачів у режимі синхронної взаємодії онлайн, наприклад проведення вебінарів, конференцій, форумів тощо.

Змішане навчання вважається ефективним, оскільки створює умови для розв'язання основної проблеми традиційного навчання, що полягає в обмеженні можливостей реалізації та розвитку потенційних здібностей студентів.



Рис. 1.3. Ідея змішаного навчання

Проаналізуємо переваги традиційного навчання (Мохова, 2005):

- безпосередня комунікація суб'єктів навчання (особистісний аспект важливий тільки при безпосередньому контакті викладача і студента, при цьому відбувається формування комунікативної компетентності);
- колективність у традиційному навчанні (забезпечує соціальну взаємодію всіх суб'єктів освіти);
- використання відомих, звичних для студентів і викладачів методів, перевірених часом і збереження спадковості навчання в системі «школа – ЗВО»;
- предметність у навчанні (особливо це стосується природничих і математичних дисциплін, які дають змогу формувати навички вирішення типових задач).

Традиційне навчання в його «чистому» вигляді сьогодні практично не здійснюється, оскільки основною вимогою освіти є її модернізація та вдосконалення, тому з появою нових технологій та інноваційних методів відбувається їх інтеграція в навчальний процес.

Традиційне навчання без використання сучасних форм організації навчального процесу має ряд недоліків (Лучова, 2015).

- неможливість засвоїти великий обсяг навчального матеріалу в аудиторні години;
- завантаженість викладача під час перевірки знань;
- недостатня об'єктивність оцінювання знань;
- недостатня реалізація міждисциплінарних зв'язків і професійної спрямованості;
- непродуктивність самостійної роботи студентів;
- неможливість індивідуального підходу до студентів;
- навчання не відповідає сучасним вимогам суспільства, оскільки використання викладачами та студентами інформаційних технологій у навчанні не практикується.

Оскільки змішане навчання використовує переваги комп'ютерно-орієнтованого, дистанційного та мобільно-орієнтованого навчання,

проаналізуємо їх та звернемо увагу на те, як вони впливають на подолання недоліків традиційної системи навчання. Базуючись на дослідженнях О. Лучової, виокремимо такі переваги поєднання різних технологій навчання (Лучова, 2015):

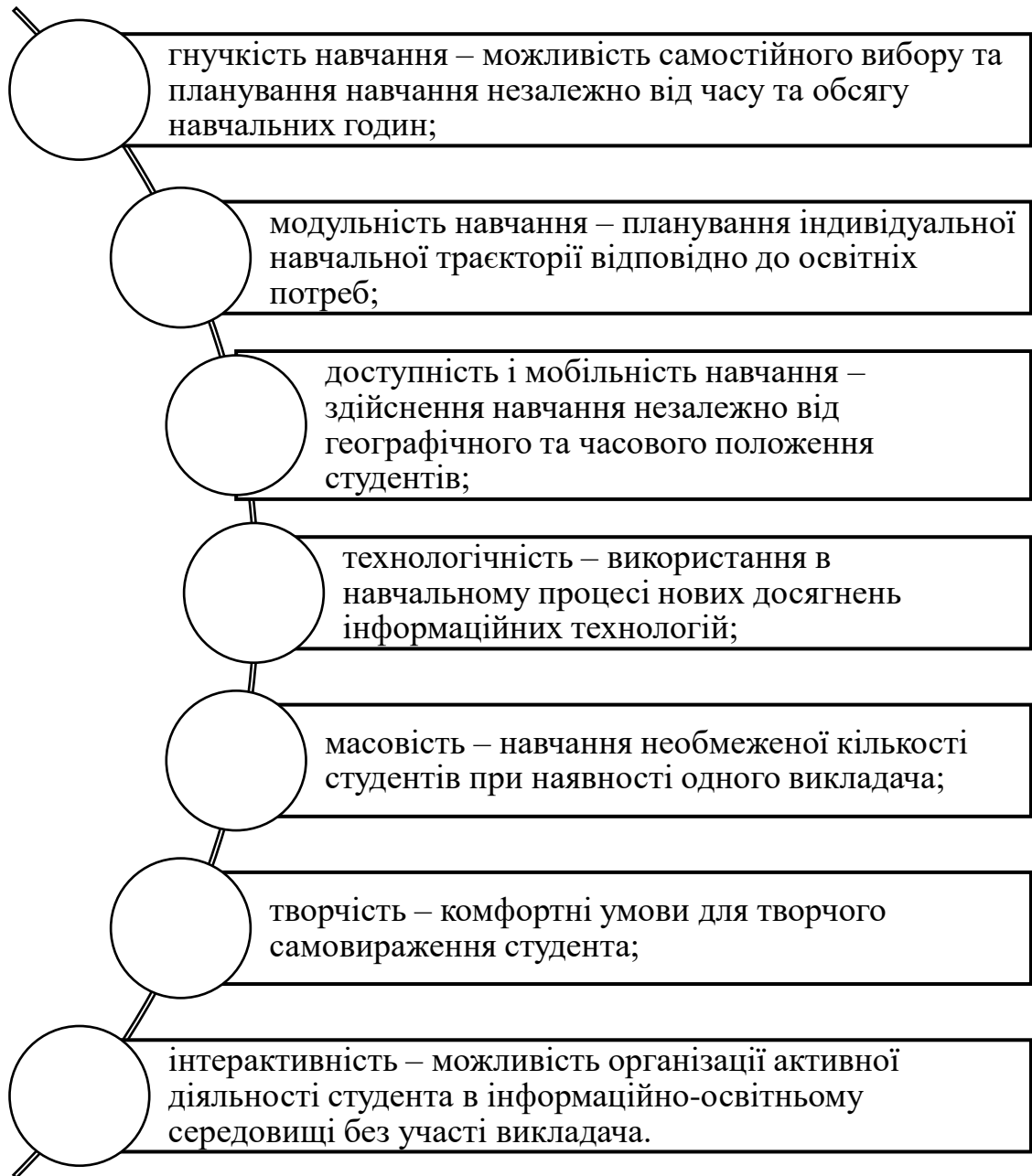


Рис. 1.4. Переваги поєднання комп'ютерно-орієнтованого, дистанційного та мобільно-орієнтованого навчання

Маючи широкі можливості в оптимізації освітнього процесу всіх зазначених технологій навчання, можна нівелювати їх недоліки (рис. 1.5) за допомогою переваг.



Рис. 1.5. Переваги змішаного навчання на основі поєднання різних методик навчання

Наприклад, якщо дистанційне навчання спричиняє підміну особистісного спілкування електронним і, таким чином, позбавляє студента можливості формування культури спілкування, то традиційне навчання виправляє цей недолік, оскільки передбачає безпосередній контакт зі студентом і групою студентів.

Дистанційне навчання потребує також високого рівня внутрішнього контролю і здатності до самонавчання, тоді коли не всі учасники навчального процесу мають готовність працювати самостійно. У межах традиційного навчання викладач може контролювати процес виконання роботи, спрямовувати діяльність студента, мотивувати його до роботи. Викладач в цьому випадку може одразу прийти на допомогу, що є важливим при обмеженому часі на навчання і виконання завдань.

На перший погляд здається, що змішане навчання, поєднуючи в собі переваги інших форм навчання, практично не має недоліків. Проте насправді

вони мають місце тоді, коли збільшується відсоток впровадження певної технології навчання порівняно з іншими. Наприклад, при значній частці використання дистанційного навчання втрачається середовище реального спілкування, оскільки воно здійснюється або в електронному інформаційно-освітньому середовищі засобами обміну повідомлень, або через систему вебконференцій, вебінарів, відеозв'язку. Тому потрібно знайти оптимальне співвідношення поєднання різних технологій навчання. Саме в оптимальному поєднанні форм і методів навчання полягає суть технології змішаного навчання.

Навчання в електронному інформаційно-освітньому середовищі може займати від 30 % до 80 % часу, відведеного на опанування дисципліни, а вся навчальна діяльність студента з дисципліни розподіляється між очним (в межах аудиторії) і електронним навчанням. Уведення електронного навчання не повинно повністю замінити аудиторних занять з викладачем, а тільки розширювати можливості очного навчання шляхом упровадження сучасних засобів та технологій (Gulacar, Damkaci, Bowman, 2013).

Змішане навчання через свою багатофункціональність дає змогу організувати різні форми навчання, серед яких доцільно виокремити такі:

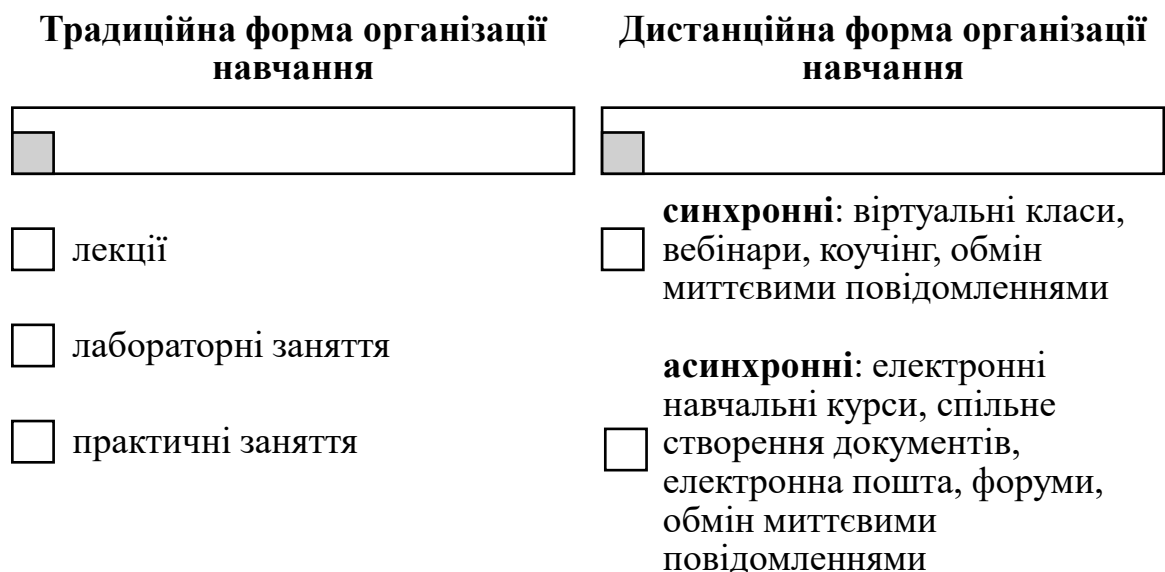


Рис. 1.6. Доступні форми організації навчання

Традиційне навчання відображає характер взаємодії суб'єктів навчальної діяльності, яка відбувається у визначений час та у визначеному місці. Таке навчання може бути синхронним (фронтальна робота), синхронно-асинхронним (групова діяльність), асинхронним (індивідуальна робота). Отже, асинхронність/синхронність залежить від частки самостійної роботи студента.

Технології дистанційного навчання розширюють асинхронні форми організації діяльності суб'єктів освітнього процесу, оскільки передбачають збільшення частки самостійної роботи. Здебільшого такі форми навчання поширюються на студентів, які навчаються заочно, та студентів, які навчаються за індивідуальним графіком.

Отже, вибір форми організації навчання залежить від специфіки організації і здійснення взаємодії в часі учасників навчального процесу; просторового місця розташування учасників навчального процесу; графіку навчання; частки самостійної роботи в межах плану підготовки.

При організації змішаного навчання також варто звернути увагу на вимоги до викладача. На противагу традиційному навчанню, де викладач виступає транслятором знань, змішане навчання передбачає зміну ролі викладача та залучення студентів до самостійного отримання, створення і поширення знань. Викладач виконує роль помічника (також вживається термін «фасилітатор» з англ. «facilitate» – сприяти, полегшувати), і його компетенція зводиться до полегшення процесу навчання студентів, створення відповідних умов для цього, заохочення та стимулювання навчальної діяльності, роз'яснення та допомоги у розв'язку складних завдань.

Для вчителів американських шкіл, які впроваджують змішане навчання, визначено перелік компетентностей, якими вони мають володіти для організації ефективної роботи в межах змішаного інформаційно-освітнього середовища, зокрема:

1. *Уявлення учителя*: орієнтація на розвиток мислення учня, на результати навчання, усвідомлення необхідності індивідуалізації навчальної діяльності, переосмислення ролі викладача.

2. *Якості учителя* визначають особистісні риси та поведінку, які дають змогу здійснити перехід до нових моделей навчання. Серед таких якостей – наполегливість, гнучкість, відкритість новому досвіду.

3. *Адаптаційні навички* передбачають уміння швидко реагувати на зміни та проблеми, що виникають у процесі впровадження інновацій. Серед адаптаційних навичок важливими є: співпраця, постановка цілей, вирішення проблем.

4. *Технічні навички*: оцінювання навчання, управління навчанням не тільки всієї групи, але й кожного, організація індивідуальних форм навчання з поєднанням роботи в малих і великих групах, вміння застосовувати різні навчальні засоби, методики, онлайн та офлайн ресурси, вміння динамічного поєднання засобів навчання та адміністрування (Powell, Rabbitt, Kennedy, 2014)..

Зокрема, технічні навички передбачають, що викладач, проектуючи освітній процес в умовах змішаного навчання, має самостійно обрати спосіб поєднання аудиторних занять і занять в електронному інформаційно-освітньому середовищі, а також обсяг і зміст завдань, які необхідно виконати студентам. Важливим аспектом у цьому разі є розмежування навчального матеріалу, що вивчається в аудиторії, з тим, який буде вивчатись в електронному інформаційно-освітньому середовищі. Також необхідно чітко визначити види діяльностей, які виконуватиме студент, методи навчання при різних формах організації навчальної роботи, систему моніторингу, контролю і самоконтролю. Отже, змішане навчання об'єднує два важливі компоненти – талант, знання та вміння педагога і технологічні інструменти, які дають змогу організувати навчання на високому рівні.

Ефективне використання технологічних інструментів дає змогу створити цифрові електронні ресурси, які є невід'ємною і важливою складовою змішаного навчання.

Цифрові електронні ресурси, на відміну від паперових, мають ряд особливостей, які визначають переваги їх використання у навчальній діяльності:

– *Обсяг навчальних матеріалів.* Обсяг навчальних матеріалів не впливає на збільшення фізичної ваги носія. На одному носії можна розмістити

різноманітні за осягом ресурси від повнотекстових енциклопедій до методичних рекомендацій.

– *Різноманітність форм подання матеріалу.* Навчальний матеріал найкраще сприймається та усвідомлюється студентом, якщо подається в різних формах – текстовій, графічній, відеоформі тощо.

– *Гіпертекстові технології подання матеріалу.* Дають змогу об'єднати матеріал і подати його за допомогою гіпертекстової структури, що передбачає зручний доступ до ресурсів.

– *Інтерактивні технології взаємодії в інформаційно-освітньому середовищі.* Сюди входить швидкий пошук освітніх ресурсів, інтерактивне моделювання явищ і процесів, автоматичне оцінювання виконаних завдань, створення інструментів і послуг для організації освітнього процесу (електронний журнал, моніторинг прогресу навчання, збереження результатів оцінювання тощо), налаштування послуг для організації комунікації між учасниками освітнього процесу (форуми, чати, відеоконференції, вебінари тощо).

Отже, поряд із традиційними параметрами (науковість, наочність, структурованість, системність тощо), цифрові ресурси становлять собою суттєво нові риси навчального матеріалу: збільшення форм подання теоретичного змісту, мультимедійність, різнорівневність, варіативність, інтерактивність, гнучкість та адаптивність.

Як результат, цифрові освітні ресурси набувають певних дидактичних функцій, які неможливо реалізувати при використанні традиційних навчальних матеріалів:

1. *Різні форми подання навчальних ресурсів і мультимедійність.* Дають змогу враховувати індивідуальні особливості сприймання навчального матеріалу студентом, розвивати навички трансформації знань із однієї форми в іншу, підвищити ступінь наочності, забезпечують подання об'єктів і явищ у реалістичному вигляді.

2. *Інтерактивність.* Забезпечує можливість нелінійного вивчення навчального матеріалу, маніпулювання об'єктами, зміни їх параметрів і моделювання.

3. *Різноманітність і варіативність*. Передбачає надання навчального матеріалу на запит суб'єкта навчальної діяльності, реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії навчання, використання різних взаємозв'язаних фрагментів текстових, графічних, відеоданих з метою всебічного вивчення навчальної дисципліни, забезпечення рівневої диференціації та принципу варіативності.

Змішане навчання дає змогу поєднати використання цифрових освітніх ресурсів і різноманітних онлайн-послуг для реалізації освітньої діяльності. Зокрема, вкажемо на засоби, які можуть здійснити таке поєднання: системи управління навчанням (Moodle, aTutor, ILIAS тощо), навчальні онлайн-курси (Prometheus, Coursera, edX, Udacity, Duolingo тощо, засоби для створення освітніх ресурсів та об'єктів (конструктори тестів, форм, анкет, інтерактивних завдань), засоби для комунікації та зворотного зв'язку, засоби організації спільної діяльності (здебільшого на основі хмарних технологій), засоби для створення співтовариств (соціальні мережі, форуми, блоги), засоби планування навчальної діяльності (електронні журнали, календарі тощо).

Наявність інтуїтивно зрозумілого інструментарію дає змогу не тільки використовувати готові цифрові освітні ресурси, але й створювати власні. При цьому доцільно надати перевагу комплексним засобам, які дають змогу створювати освітні ресурси, різні навчальні об'єкти та містять інструментарій для управління навчальною діяльністю.

Також варто пам'ятати, що використання технологічних інструментів для створення цифрових освітніх ресурсів не повинно стати самоціллю при організації освітнього процесу. Важливо зважити та врахувати всі аспекти навчальної діяльності, обґрунтувати необхідність упровадження того чи іншого засобу і розроблення тих чи інших цифрових ресурсів. Ми цілком згодні з вітчизняним науковцем М. І. Жалдаком, що використання сучасних ІКТ, зокрема цифрових ресурсів, може бути доцільним тільки в тому випадку, якщо враховано основні психологічні принципи, різнобічні вияви сутності особистості, такі як діяльність, свідомість, воля. Недоцільне й невважене використання цифрових освітніх ресурсів у навчальному процесі може зашкодити розвитку особистості та її здібностей (Жалдак, 2013).

Отже, на основі теоретичного аналізу вітчизняної та зарубіжної наукової літератури з порушеного питання, законодавчої бази України ми визначили змішане навчання як є поєднання ефективних елементів і переваг очного (в аудиторії під керівництвом викладача) та дистанційного навчання (електронне самонавчання), що функціонують постійно й злагоджено та утворюють одне ціле за умови врахування психолого-педагогічних та організаційних умов її формування.

Упровадження технології змішаного навчання в освітній процес дає можливість за мінімальних затрат часу та коштів на обладнання підвищити якість фахової підготовки майбутніх спеціалістів, сприяє розвитку самостійної творчої діяльності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери, стимулює одержання додаткових знань з та їх закріплення. Застосування технології змішаного навчання дозволяє готувати в системі вищої освіти конкурентоспроможних фахівців, здатних використовувати набуті знання та вміння під час своєї професійної діяльності.

1.3. Методологічні підходи до формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи

Система професійної підготовки фахівців для різних галузей господарства має відповідати запитам сучасної ринкової економіки. Виникає потреба удосконалення концептуальних засад та практичних аспектів такої підготовки. У процесі здобуття вищої освіти майбутніми фахівцями готельно-ресторанної справи важливо враховувати суспільні потреби, економічну специфіку розвитку галузі та високий рівень конкуренції. Головним результатом професійної підготовки має бути компетентний, висококваліфікований фахівець, готовий до розв'язання професійних завдань, здатний швидко реагувати на запити ринку послуг та туризму.

Організація освітнього процесу в закладах вищої освіти має базуватися на певних теоретичних засадах, які забезпечують фундаментальність, науковість, системність, цілеспрямованість професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи для різних галузей господарства. Оскільки саме теорія, як форма наукового пізнання дає цілісне уявлення про закономірності та істотні зв'язки реального світу.

Формуючи професійну компетентність майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи необхідно спиратися на відповідні закономірності, враховувати філософські, загальнонаукові та дидактичні принципи. На цій основі необхідно сформулювати *методологічні підходи*, які визначатимуть тактику і стратегію вирішення завдань наукового пошуку і досягнення поставленої мети, а саме – ефективне формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання. Відтак, теоретичні засади професійної підготовки вбачаємо у окресленні загальних закономірностей організації цього процесу, виокремленні методологічних підходів.

Визначено основні методологічні підходи до дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-

ресторанної справи: *системний, особистісно-діяльнісний, акмеологічний, компетентнісний, середовищний.*

Компетентнісний підхід є одним із важливих концептуальних положень оновлення змісту та якості освіти в Україні. Поняття «компетентнісний підхід» увійшло в науковий освітянський мовний простір із зарубіжних країн. Зокрема, поняття «компетентнісна освіта» виникло в США в процесі вивчення досвіду роботи видатних учителів у 70-х роках ХХ століття. Фахівці США визначають три основних компоненти в компетентнісній освіті: це формування знань, умінь і цінностей особистості.

Компетентнісний підхід, на відміну від традиційного кваліфікаційного підходу, відображує вимоги не лише до змісту освіти (що повинен знати, вміти і якими навичками володіти випускник вузу в професійній галузі), а й до поведінкової складової (здатності застосовувати знання, вміння, навички для розв'язування задач професійної діяльності). Акумулюючи основні ідеї А. Хуторського, І. Зимньої та інших вчених науковці виокремили основні положення цього підходу: компетентність є ключовим, своєрідним «вузловим» поняттям, оскільки воно поєднує в собі інтелектуальний і навичковий складники освіти; в понятті компетентності закладено ідеологію інтерпретації змісту освіти, сформованого «від результату». Не слід протиставляти компетентності знанням, вмінням і навичкам, але не треба й ототожнювати з ними. Поняття компетентності містить їх у собі, це поняття трохи іншого значеннєвого ряду (Хуторской, 2003; Зимняя, 2004).

Можна стверджувати, що в широкому розумінні компетентнісний підхід має спрямувати освітній процес підготовки майбутнього фахівця готельно-ресторанної сфери на формування та розвиток у студента ключових та професійних компетенцій, визначених у галузевому стандарті освіти України, професійно важливих якостей особистості, пріоритетними серед яких є мотивація до професійної творчої діяльності, рівень розвитку інтелекту, ступінь засвоєння моральних та культурних норм, здатність до прийняття рішень, самоорганізованість і самодисципліна; створення необхідних умов, які

забезпечують формування уміння вирішувати професійні завдання, успішно адаптуватися на виробництві на основі отриманих знань, умінь та навичок.

Компетентнісний підхід є методом моделювання й проектування результатів освіти (Лісова, 2011). Застосування компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери передбачає:

1. Визначення переліку компетенцій (ключових та професійних) з усіх навчальних дисциплін (загальноосвітніх, фундаментальних, фахово орієнтованих та фахових), які забезпечують формування професійної компетентності спеціаліста.

2. Визначення структури професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери.

3. Розробка структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності фахівців готельно-ресторанної сфери.

4. Формування предметних компетенцій за програмами навчальних дисциплін на основі застосування сучасних технологій, методів, засобів навчання, які передбачають модернізацію змісту освіти, організації навчально-виховного процесу та поглядів на структуру, форму і зміст оцінки випускників, які мають відповідати умовам сучасного ринку праці та вимогам роботодавців.

5. Створення умов для розвитку навчально-пізнавальних і практичних знань, умінь і навичок студентів.

6. Формування у студентів мотивації до постійного навчання, неперервної праці та самовдосконалення протягом усього життя.

Компетентнісний підхід тісно пов'язаний з *особистісно орієнтованим та діяльнісним підходами*. Характерною особливістю сучасного суспільства стає його людиноцентристська спрямованість, згідно з якою найважливішим показником прогресу є індивідуальний розвиток особистості: її здібностей, мислення, задоволення пізнавальних запитів і потреб, забезпечення прав і свобод тощо .

У сучасній освіті особливої уваги заслуговують психолого-дидактичні концепції особистісного навчання І. Якиманської та В. Серікова. І. Якиманська розглядає процес учіння як індивідуально значиму діяльність окремого учня, в

якій реалізується його суб'єктивний досвід (досвід, здобутий дитиною самостійно, поза навчальним процесом). Роль навчання полягає в тому, щоб виявити особливості цього досвіду (особистісні смисли, цінності, відношення), збагатити його науковим змістом, за необхідності перетворити, створити умови для розвитку індивідуальності учня). Концепція І.С. Якиманської показує можливість виникнення і дії внутрішніх механізмів розвитку, які створюються самою особистістю у процесі навчання та самонавчання і перетворюються на внутрішні прагнення учня (Якиманская, 2000).

В основу моделі, розробленої В. Серіковим, покладено теорію особистості С. Рубінштейна, згідно з якою суть особистості виявляється в здатності займати певну позицію. Ідея концепції – створення умов для повноцінного прояву і розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу. Освіта, орієнтована на особистість, досягає своєї мети в такій мірі, в якій створює бажання особистості власного розуміння життя, життєвих смислів, сил її саморозвитку. Прояву особистісних здібностей в освітньому процесі сприяють спеціально створені особистісно орієнтовані ситуації (навчальні, пізнавальні, життєві) – ситуації, в яких затребуються прояви особистісних функцій (Сериков, 1994).

Отже, мета особистісно орієнтованого навчання – становлення цілісної культури людини, що поєднує взаємопов'язані природну, соціальну й культурну сутності особистості. Визнання унікальності суб'єктного досвіду самого студента в процесі навчання визначається як одна з важливих ознак гуманізації освіти. У такому розумінні освіта справді гуманізується, бо всебічно сприяє збереженню та розвитку екології людини, її інтелектуальному, духовному й фізичному зростанню, соціалізації в умовах навчально-пізнавальної діяльності.

У нашому дослідженні є доцільним розглядати особистісно орієнтований підхід у тісному взаємозв'язку з *діяльним підходом*. Підготовка спеціалістів готельно-ресторанної сфери тісно пов'язана з професійною виробничою діяльністю. Фахівець як особистість і професіонал спроможний проявитися та сформуватися лише у діяльності (навчальній, навчально-практичній, виробничо-професійній). Діяльнісний підхід у навчанні передбачає відбір змісту навчальних

предметів з опорою на врахування специфіки майбутньої професійної (виробничої) діяльності. Відбір освітнього матеріалу має відповідати критерію повноти і системності видів діяльності, необхідних для кваліфікаційної компетентності.

Будь-яка діяльність, чи індивідуальна, чи колективна, спирається на індивідуальний досвід особистості та її особисті мотиви, ціннісне ставлення до процесу. Лише завдяки поєднанню особистісного та діяльнісного підходів досягається необхідна цілісність у формуванні будь-якої якості особистості, у виборі форм, методів та засобів експериментальної роботи, оскільки саме діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості .

Особистісно орієнтована освіта реалізується через діяльність, яка має не тільки зовнішні атрибути спільності, але й своїм внутрішнім змістом передбачає співробітництво, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій. Особистісно орієнтований підхід у чистому вигляді адекватний загальній освіті, в межах якої не стоїть завдання підготовки учня до певної професійної діяльності. У професійній же освіті студент готується до певної професії, до виконання певного виду діяльності. Суспільством і професійними співтовариствами висуваються вимоги до цієї діяльності, які позначаються на змісті навчання. Тому щодо професійної освіти в закладах вищої освіти коректніше говорити про *особистісно-діяльнісний підхід*, що містить рівною мірою обидва компоненти.

Таким чином, сенс *особистісно-діяльнісного підходу* можна сформулювати так: лише особиста осмисленість своєї ролі в суспільстві, поглядів та перспектив на майбутню професійну діяльність і свого місця у сфері готельно-ресторанного бізнесу може виступати рушійною силою навчальної діяльності студента, його прагнення до вдосконалення, всебічного розвитку, досягнення вершин у професійній діяльності.

Системний підхід є загальним методологічним підходом, який застосовується у різноманітних наукових дослідженнях, який виник не випадково, а як реакція на тривале використання аналітичних способів дослідження. Системний підхід став потрібним у зв'язку з необхідністю у

досліджуваних об'єктах співвідносити між собою їх частини і ціле, встановлювати взаємозв'язки, на перший погляд, незівставних фактів, що накопичені в межах однієї наукової галузі, а також тоді, коли виникає необхідність пошуку аналогій і подібності в явищах, різних за природою.

У філософському аспекті системний підхід означає формування системного погляду на світ, який бере за основу ідеї цілісності, складної організованості досліджуваних об'єктів та їхньої внутрішньої активності та динамізму. Будь-яка система складається з певних структурних та функціональних одиниць, компонентів, складових, елементів, між якими встановлюються певні відношення і зв'язки, завдяки яким система є єдиним цілим, де властивості кожного компонента не можуть бути зрозумілі без урахування цих зв'язків. У свою чергу, властивості системи є не просто сумою властивостей окремих її твірних елементів, а визначаються наявністю і специфікою зв'язків і відношень між елементами, тобто, констатуються як інтегративні властивості системи як цілого. Розгорнуте визначення системного підходу полягає у тому, що це підхід, при якому будь-яка система (об'єкт) розглядається як сукупність взаємопов'язаних елементів (компонентів), що має вихід (ціль), вхід (ресурси), зв'язок із зовнішнім середовищем, зворотний зв'язок. Системний підхід є формою накладання теорії пізнання і діалектики з дослідженням процесів, що відбуваються в природі, суспільстві, мисленні. Його суть полягає в реалізації вимог загальної теорії системи, згідно з якою кожен об'єкт у процесі його дослідження повинен розглядатися як велика і складна система і водночас як елемент більш загальної системи.

Сьогодні системний підхід розглядається як важливий методологічний засіб наукового пізнання. Згідно з цим підходом навчально-виховний процес досліджується як цілісна система, компонентами якої є мета, зміст, методи, засоби, форми і результати навчання. Застосування системного підходу в освіті орієнтує на виявлення типів зв'язку елементів структури такого складного об'єкта як педагогічний процес у вищому навчальному закладі, що функціонує за внутрішніми, притаманними йому законами .

Таким чином, системний підхід дозволяє відобразити не тільки кількісне, а й якісне зростання освіти взагалі, оскільки дає можливість прогнозувати освітні процеси з урахуванням вимог суспільства та роботодавця до освіти, якісних зрушень у науці, у змісті та методах освіти на всіх її рівнях.

Останнім часом особливої актуальності у процесі формування та розвитку особистості, професіонала набуває *середовищний підхід*. Визначний вплив середовища як фактору розвитку та становлення особистості встановлено ще античними вченими, і сьогодні як аксіома розглядається твердження, що спадковість, середовище та виховання – є трьома взаємопов'язаними чинниками розвитку, які покликані діяти гармонійно за умови оптимального їхнього використання. Актуальність середовищного підходу зумовлена стрімкими суспільними змінами в середовищі існування людини, які сама вона й спричинює. У сучасному інформаційному суспільстві впровадження у виробництво найновіших досягнень науки і техніки, поява нових технологій призвели, з одного боку, до глибоких якісних змін у житті людства, з іншого – до посилення антропогенного впливу на природу, яке, як правило, носить негативний характер.

Одним з перших, хто розглядав освітнє середовище як вагомий фактор розвитку особистості, був Жан Жак Руссо. Він говорив: «Все є прекрасним, коли виходить з рук Творця, усе псується в руках людини». На його думку, система виховання буде лише тоді ефективною, коли для кожної особистості буде створене особливе розвивальне середовище, яке встановило б рівновагу між його реальними можливостями та природними потребами. В такому середовищі особистість не отримує готові знання, а вчиться добувати їх сама в процесі спостереження за живою природою, на основі власного досвіду. При цьому основним джерелом розвитку особистості є не обсяг знань, а вміння самостійно використовувати їх. В такому спеціально створеному середовищі властивості особистості, розвинені «природовідповідним» вихованням, дозволять їй зберегти внутрішню свободу, незалежність від упереджень та догм суспільства.

Н. Крилова наводить таке визначення освітнього середовища – «частина соціокультурного середовища людини, зона взаємодії освітніх систем, їх

елементів, освітнього матеріалу та суб'єктів освіти» . Л. Бережнова розглядає середовище як чинник розвитку відповідно до внутрішніх мотивів індивідуума: «освітнє середовище – це специфічна форма людської практики, направлена на перетворення життєдіяльності людей з метою організації умов, що підтримують розвиток людини і в яких йому надаються можливості для розв'язання важливих завдань своєї життєдіяльності і освітніх задач, що дозволяють людині пізнавати Світ і себе у Світі» .

Створити формуюче середовище у системі освіти – це означає сприяти реалізації гуманістичної концепції освіти, її цілей і завдань на всіх етапах педагогічного процесу. Середовище орієнтований підхід в навчанні дозволить перенести акцент в діяльності викладача з активного педагогічного впливу на особистість учня в напрям формування навчального середовища, в якому відбувається його саморозвиток та самонавчання. За такої організації залучаються механізми внутрішньої активності того, хто навчається, у його взаємодії із середовищем. Особливо імponує думка Л.С. Виготського про роль викладача в організації навчально-виховного процесу «Там, де він є простим насосом, що наповнює учнів знаннями, він з успіхом може бути замінений підручником, словником, картою, екскурсією. Як вихователь він буде тільки там, де, ліквідуєчи себе, викликає на допомогу середовище, керує ним і змушує служити вихованню. Учитель є, з психологічної точки зору, організатором виховуючого середовища, регулятором і контролером його взаємодії з вихованцем».

Таким чином, враховуючи особистісно орієнтований підхід, у створенні та функціонуванні освітнього середовища в закладі вищої освіти активну, формуючу, спрямовуючу і коригуючу функції повинен виконувати і викладач і, безпосередньо, сам студент, активно вступаючи у взаємодію із середовищем. Активним так само стає і саме середовище, як таке, що утворене суб'єктами навчально-виховного процесу та методами, формами, засобами, технологіями.

Видатний чеський педагог Януш Корчак охарактеризував чотири основні типи освітнього середовища в залежності від її впливу на розвиток особистості: 1) догматичне – сприяє розвитку пасивності і залежності; 2) кар'єрне – сприяє

розвитку активності, але й залежності; 3) безтурботне – сприяє вільному розвитку, але й обумовлює формування пасивності; 4) творче – сприяє вільному розвитку активної особистості. У своєму дослідженні прагнемо створити модель такого освітнього середовища, яка б максимально сприяла розвитку активної особистості студента, формуванню його професійної компетентності, реалізації потенційних можливостей відповідно до індивідуальних мотивів та потреб.

Останнім часом у педагогічній науці та практиці набуває поширення *акмеологічний підхід*. Акмеологи визнають, що сьогодні приблизно 5 % із тих, хто зайнятий у певному виді професійної діяльності, стають професіоналами високого класу. Такого відсотку для належного соціально-економічного розвитку сучасної країни, звичайно, недостатньо. У своїх дослідженнях науковці доводять, що зусиллями педагогів можна допомогти людині досягнути свого акме-періоду життя, активізувати прагнення особистості до професійного зростання, створити основу для розвитку професійної творчої діяльності.

Акмеологічний підхід є новим інноваційним напрямом сучасної освіти, який дає змогу якісно здійснювати підготовку майбутніх фахівців, забезпечує розвиток цілісної особистості, духовно, соціально та професійно зрілої. З позицій акмеологічного підходу помітно розширюються завдання педагогіки:

- виховання нового світогляду, який би заперечував накопичення матеріальних багатств як доказів особистого успіху і стимулював необмежене зростання діяльнісних знань та вмінь в обраній сфері життєдіяльності;
- діагностика потенційної спрямованості особистості студента; розвиток на цій основі глобальної зрілості його на етапі студентського життя з метою обґрунтованого сценарного програмування життєвого шляху під час завершення навчання і створення основи для формування в майбутньому якостей високого професіоналізму;
- виховання відповідальності за власне життя і готовності до максимального продовження його акме-періоду за рахунок вибору оптимальних стратегій життєвого циклу.

Перспективність акмеологічного підходу до формування компетентності полягає в тому, що він орієнтує особистість на постійний саморозвиток,

самовдосконалення, спрямоване на необхідність досягнення найвищих результатів у професійній діяльності особистості. При акмеологічному підході домінує проблематика розвитку творчих здібностей, особистісних якостей, що сприяють реалізації індивідуальних якостей кожного студента. Важливою умовою акмеологізації педагогічного процесу є створення особливого «акмеологічного середовища» – середовища комфортного викладання і навчання, що стимулює прагнення до самореалізації, творчості.

Отже, впровадження акмеологічного підходу у навчально-виховний процес закладів вищої освіти є об'єктивною необхідністю для забезпечення умов цілісного розвитку особистості на шляху від розвитку здібностей студента до максимальної реалізації його як творчого професіонала, самодостатньої індивідуальності.

Таким чином, здійснено теоретичний аналіз методологічних підходів до проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери. Проведений аналіз дозволяє зробити такі висновки:

Системний підхід забезпечує цілісність розгляду всіх складових освітнього процесу і дозволяє розглядати процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери як систему взаємообумовлених структурних компонентів, які тісно пов'язані між собою та з навколишнім середовищем, що забезпечує можливість прогнозувати освітні процеси з урахуванням вимог суспільства, які швидко змінюються.

Особистісно-діяльнісний підхід спрямований на всебічний гармонійний розвиток особистості відповідно до власних потреб та світобачення у процесі професійної та інших видів діяльності. В основу особистісно-діялісного підходу покладено принцип гуманізації освіти, який ґрунтується на активізації автономних, самоуправлінських механізмів особистості: саморозвитку, самовизначення, самореалізації.

Акмеологічний підхід забезпечує розвиток цілісної особистості, духовно, соціально та професійно зрілої, спонукає до постійного самовдосконалення та творчого пошуку.

Компетентнісний підхід спрямовує освітній процес на формування висококваліфікованого спеціаліста, особистість, здатну реалізовувати набуті компетенції в професійній діяльності та реаліях сучасного сьогодення.

Середовищний підхід спрямований на створення формуючого середовища в системі освіти, що сприяє реалізації гуманістичної концепції освіти, її цілей і завдань на всіх етапах педагогічного процесу, яка передбачає розвиток активної особистості студента, формування його професійної компетентності.

Отже, проаналізовані наукові підходи взаємопов'язані та взаємозалежні, що зумовлює їх комплексне застосування як теоретичної основи для розробки гіпотетичної моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери та технології її реалізації. Кожний підхід має свої функціональні та структурні особливості і певне конкретне значення.

Висновок до розділу 1

У першому розділі здійснено аналіз термінологічної системи дослідження: з'ясовано сутність понять «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність» в контексті проблеми дослідження; конкретизовано поняття «*професійна компетентність майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи*», яке трактуємо, як інтегративне утворення, яке має стійку мотивацію до професійної діяльності через систему сформованих знань, умінь, навичок та професійно важливих якостей, які спонукають до постійного самовдосконалення та усвідомлення відповідальності за результати власної професійної діяльності.

Підсумовуючи вищевикладені теоретичні основи щодо змісту професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, запропоновано вважати, що структура професійної компетентності містить *аксіологічний компонент* (сформовані потреби, цілі та мотиви діяльності), *професійно-практичний* (набуті у процесі вивчення фахових дисциплін знання, уміння і навички), *особистісний* (професійні якостями, чіткі уявлення про власні можливості, результати професійної діяльності).

У результаті осмислення та аналізу наукових джерел, нормативних освітянських документів, ретроспективного аналізу педагогічного досвіду, доведено та обґрунтовано важливість упровадження технології змішаного навчання в освітній процес, що дає можливість за мінімальних затрат часу та коштів на обладнання підвищити якість фахової підготовки майбутніх спеціалістів, сприяє розвитку самостійної творчої діяльності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери, стимулює одержання додаткових знань з та їх закріплення.

Визначено основні методологічні підходи до дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи: *системний, особистісно-діяльнісний, акмеологічний, компетентнісний, середовищний*, які є взаємопов'язані та взаємозалежні, що зумовлює їх комплексне застосування як теоретичної основи для розробки гіпотетичної моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери та технології її реалізації.

РОЗДІЛ 2

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Гіпотетична модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання

Успішне здійснення майбутньої професійної діяльності залежить від майстерності, ерудиції, культури, моральних якостей випускника, основи яких закладаються в період навчання. Майбутній фахівець готельно-ресторанної сфери має бути не тільки підготовлений до виконання професійних обов'язків, а й мати багаж знань, умінь і навичок, необхідних для організації професійної діяльності.

Підготовка майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери до професійної діяльності вимагає розвитку всіх компонентів особистісного потенціалу майбутнього фахівця – пізнавального, ціннісного, творчого, комунікативного, соціального, що обумовлює сформованість основного мотиву розвитку потенціалу особистості – потреби в саморозвитку, самодіагностиці та самореалізації.

Дослідження учених засвідчили, що для інтенсифікації самовиховання і самоосвіти майбутніх фахівців необхідні такі компоненти: усвідомлення потреби в знаннях туристичної галузі для ефективного виконання майбутньої професійної діяльності; набір матеріалу для самостійної роботи; морально-вольова готовність до подолання негативних якостей; систематичність у подоланні труднощів; послідовність і поступовість ускладнення самостійних знань; вимогливість до себе і самокритичність; можливість самостійно ставити освітні цілі та проектувати шляхи їхньої реалізації; постійний самоконтроль і оцінка власних досягнень.

Отже, основними ознаками майбутнього фахівця готельно-ресторанної сфери є потреба в суспільно-політичній діяльності; прагнення до збагачення свого світогляду; захопленість своєю професією; підготовленість до творчої професійної діяльності; професійна спрямованість; розвинена потреба в самовихованні і самоосвіті.

Вимоги працедавців до якісних характеристик фахівців готельно-ресторанної сфери свідчать про необхідність: удосконалення професійного навчання студентів у закладі вищої освіти; формування в студентів професійної компетентності, що забезпечує високий рівень професіоналізму на будь-якому етапі соціально-економічного розвитку.

Професійна компетентність майбутнього фахівця готельно-ресторанної сфери є визначальною в таких сферах, як: планування (визначення мети, конкретизація завдань, планування дій і попередній облік ресурсів); управління підлеглими (формування організаційної структури, визначення функцій кожного, організація системи самоконтролю); здійснення контролю (моніторинг діяльності, виявлення проблем та їх розв'язання); розвиток компетентностей персоналу та його мотивація до успіху.

Модель становить певну копію реального об'єкта або явища. Модель завжди є спрощенням (редукцією) досліджуваного явища. Таке спрощення полегшує процес якісного й кількісного аналізу.

У педагогіці моделі можуть виступати як засіб наукового дослідження, як предмет дослідження та як засіб діяльності. У педагогічних дослідженнях моделі виконують ілюстративну, трансляційну, пояснювальну, прогностичну функції.

Модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери в умовах змішаного навчання – як цілісний педагогічний феномен містить у собі мету, зміст, форми й технології реалізації, педагогічні умови; зміст, що відображає специфіку досліджуваного явища, а також кінцевий результат – високий рівень сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери і включає в себе п'ять блоків (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Гіпотетична модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання

1. *Цільовий блок.* Якісна реалізація соціального замовлення потреб суспільства на підготовку кваліфікованих фахівців готельно-ресторанної справи залежить від результатів функціонування та розвитку системи освіти. Тому визначення цілей і завдань навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти передбачає формування особистості майбутнього спеціаліста з високим рівнем готовності до професійної діяльності, що забезпечує вихід за межі нормативної діяльності, здатність створювати й передавати цінності, особистісний розвиток.

Професійна підготовка покликана забезпечити розвиток світогляду майбутнього фахівця готельно-ресторанної справи, який володіє гуманітарними знаннями, є носієм загальнолюдських цінностей та норм; з чітко сформованою мовленнєвою культурою та етикою комунікативної поведінки; здатного самостійно орієнтуватися в нестандартних ситуаціях та самостійно розв'язувати ті чи інші питання; має професійно-особистісні якості, необхідні для успішної майбутньої діяльності.

2. *Методологічно-змістовий блок* містить науково-дидактичну систему, що відображає системний, особистісно-діяльнісний, акмеологічний, компетентнісний, середовищний підходи; дидактичні принципи навчання; нормативно-освітню систему, що містить нормативні документи в галузі професійної освіти (галузеві стандарти професійної освіти, освітньо-кваліфікаційна характеристика, освітньо-професійна програма, туристичні компетенції, рівні компетентності); структурно-змістову систему, що відображена навчальними планами, робочими навчальними програмами, навчальними комплексами дисциплін, змістовими модулями системи дистанційного навчання. У процесі побудови моделі ми використали такі дидактичні принципи навчання: *систематичності й послідовності, наочності, свідомості й активності, доступності, науковості, забезпечення міцності результатів навчання, зв'язку навчання з життям, теорії з практикою.*

3. *Організаційно-технологічний блок* моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи побудований відповідно до професійних функцій студентів, які отримують освіту за напрямом туризмознавства, мети, змісту і структури освітнього процесу та охоплює такі

компоненти: організаційно-педагогічні умови; відповідні методи, форми і засоби навчання і відображає професійну складову діяльності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, визначену на основі аналізу їх професійної діяльності.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури і власних досліджень ми дійшли висновку, що формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання буде ефективним у разі *використання інформаційного освітнього середовища для підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери.*

Комплекс зазначених методів (ділові та рольові ігри, метод проєктів, веб-квести), форм (практичні заняття, проблемні лекції, екскурсії, самостійна робота) і засобів (система вправ і завдань, дистанційна освіта, навчальні програми, методичні рекомендації тощо) навчально-виховної роботи з студентами ми розглядаємо як педагогічний супровід, що сприяє підготовці майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери в умовах змішаного навчання.

4. Оцінювальний блок – містить критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери в умовах змішаного навчання

Кількісна оцінка професійних компетенцій за багатьма їх структурними компонентами ускладнена, у зв'язку з недостатньою розвиненістю кваліметрії в галузі підготовки майбутніх спеціалістів з туризмознавства. Тому за основу визначення та оцінювання професійних якостей майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери ми взяли освітньо-професійні програми та освітньо-кваліфікаційні характеристики, в яких наведені основні професійні компетенції випускника ЗВО спеціальності «Туризмознавство», визначені кваліфікаційні та загальнопрофесійні вимоги. Кваліфікаційні вимоги майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери були покладені в основу створення і супроводження інформаційного простору, в якому здійснювалася підготовка студентів, а загальнопрофесійні – методичних прийомів, що були застосовані в експериментальних групах.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури з питання визначення критеріїв оцінювання дають змогу відмітити, що поняття «критерій» науковці розглядають як:

- ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь, мірило суджень, оцінювання;
- показник, об'єктивний прояв чого-небудь;
- стандарт, на основі якого можна оцінити, порівняти реальне педагогічне явище, процес або якість за еталоном;
- підставу для оцінювання, визначення або класифікації чогось;
- мірило для визначення, оцінювання предмета, явища;
- ознаку, взяту за основу класифікації якості, властивості і ознаки об'єкта, що досліджується, які дають змогу оцінити його стан і рівень функціонування та розвитку.

У нашому дослідженні поняття «критерій» використовується як властивість, орієнтир, індикатор, на основі якого відбувається оцінювання стану сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери.

Цікавим для нашого дослідження вважаємо визначення А. Галімова, який зазначає, що «критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінювання, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються у конкретних показниках» (Галімов, 2004).

Компонентом критерію є показник. Показник як компонент критерію є типовим і конкретним проявом однієї із суттєвих сторін певної якості особистості. Його використання допомагає оцінити якість і рівень її сформованості.

Деталізуємо критерії сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери за допомогою сукупності основних показників, які розкривають певний рівень володіння навичками професійної діяльності.

О. В. Барабанщиков, вважає, що критерії повинні бути об'єктивними (результати мають відповідати педагогічному явищу), унікальними (не повинно бути взаємно пересічних критеріїв та їх показників), повними (охоплювати найбільш значні й стійкі сторони педагогічного явища), надійними (має бути достовірний результат у різних умовах) і зрозумілими (усі експерти мають однозначно тлумачити критерії та їх показники).

Дотримуючись забезпечення цих вимог, ми пропонуємо вибрати в якості критеріїв ефективності формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери такі: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, професійний.

Під час визначення критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери в умовах змішаного навчання ми враховували те, що впровадження нових сучасних технологій, комп'ютеризація підприємств туристичної галузі, зростання конкуренції в індустрії туризму, викликають посилення вимог до якості професійної підготовки фахівців. Вважаємо, що комплекс критеріїв, якими оперує роботодавець туристичної індустрії, варіюється за структурою та пріоритетами, і помітно відрізняється від критеріїв, що є важливими для студентів, але саме спираючись на цей комплекс, роботодавець має можливість впливати на освітню діяльність.

Мотиваційно-ціннісний критерій сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери передбачає наявність у майбутніх фахівців цілісної системи уявлень щодо майбутньої професії, наявність соціальних установок стосовно фахової діяльності, наявність мети, потреб навчальної діяльності, усвідомлення мети підготовки, а також сформованість позитивного ставлення студентів до навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності; наявність стійкої мотивації у процесах навчання та виконання зразків професійних завдань. Даний критерій характеризується сформованістю навчальних та пізнавальних мотивів, бажанням досягати професійного зростання, що актуалізує професійний саморозвиток майбутнього фахівця. Основою оцінювання тут виступає мотив – внутрішня спонука до дії.

Показниками для визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери за мотиваційно-ціннісним критерієм є ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності, сформованість навчальних та пізнавальних мотивів, прагнення до самостійного здобуття фахових знань, вміння організувати власний пізнавальний процес, здатність визначити стратегію навчальної діяльності (постановка цілей та завдань, вибір методів та засобів навчання, контроль за навчанням); прагнення до реалізації власних здібностей, можливостей, особистих якостей; ступінь активності і самостійності розумової діяльності, що дає змогу реалізувати індивідуальну програму саморозвитку і самоосвіти; рівень оволодіння майбутніми фахівцями основними і спеціальними розумовими операціями у процесі осмислення фактів та явищ туристичної діяльності, здатність до рефлексії власної фахової діяльності, саморегуляція особистості як ретранслятора ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Особливої ваги в даному випадку набуває оцінювання знань студентів. Основними критеріями оцінювання знань є: глибина; повнота; міцність; оперативність; якість; гнучкість; систематичність. Кожний критерій оцінювання рівня знань студентів характеризується власною сукупністю показників.

Дефініція «показник» відомим науковцем-педагогом В. Ягуповим трактується як: 1) свідчення, доказ, ознака чого-небудь; 2) наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення у чому-небудь; 3) явище або подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу.

У процесі визначення показників для характеристики критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери у нашому дослідженні ми дотримувались таких вимог: чіткість змісту показників, можливість їх виміряти; системність показників що повинна забезпечувати найбільш повну характеристику досліджуваного процесу, бути гнучкою, адаптивною, здатною відобразити всі можливі зміни об'єкта; на результативність, ефективність показників.

Для нашого дослідження важливим є визначення поняття «оцінювання», оскільки саме воно є інтегральним у ракурсі нашого дослідження. У зарубіжних наукових колах оцінювання трактується як систематичне тлумачення фактів, за яким розпочинається наступний етап – судження про їх цінність, а відтак, відповідне планування правильних дій.

Якщо ж говорити про фахівців готельно-ресторанної сфери, то основними функціями оцінювання навчальних досягнень є:

- контролююча, що передбачає визначення рівня досягнень окремого студента (групи), виявлення рівня готовності до засвоєння нового матеріалу, що дає змогу викладачеві відповідно планувати й викладати навчальний матеріал;
- навчальна, що зумовлює таку організацію оцінювання навчальних досягнень студентів, коли його проведення сприяє повторенню, вивченню, уточненню й поглибленню знань, їх систематизації, вдосконаленню навичок і вмінь;
- діагностико-коригуюча, що передбачає з'ясування причин труднощів, які виникають у студентів під час навчання, виявлення прогалин в знаннях і вміннях та внесення коректив, спрямованих на усунення цих прогалин;
- стимулюючо-мотиваційна, що визначає таку організацію оцінювання навчальних досягнень студентів, коли його проведення стимулює бажання поліпшити свої результати, розвиває відповідальність, сприяє змагальності студентів, формує позитивні мотиви навчання;
- виховна, що полягає у формуванні вміння відповідально й зосереджено працювати, застосовувати прийоми контролю й самоконтролю, сприяє розвитку працелюбності, активності, акуратності та інших якостей особистості.

У процесі оцінювання навчальних досягнень студентів мають враховуватися: 1) правильність, логічність, обґрунтованість, цілісність відповіді студента; 2) повнота, глибина, гнучкість, системність, міцність знань; 3) сформованість загально-навчальних і загально-професійних умінь і навичок; 4) рівень володіння розумовими операціями (вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати), формулювати

висновки та обґрунтовувати їх; 5) творчі здібності і досвід творчої діяльності (уміння виявляти проблеми, розв'язувати, формулювати гіпотези та спростовувати чи підтверджувати їх).

Необхідно зазначити, що основними компонентами оцінювання є встановлення фактичного рівня знань, співвідношення виявлених знань з еталонними, оформлення результату навчальної діяльності студентів у вигляді оцінки-балів.

У контексті нашого дослідження визначальними для встановлення кількісних характеристик наведених показників за окресленим критерієм є: міра усвідомлення значення професійної підготовки і свідоме ставлення до майбутньої професії; стійкий інтерес до навчання та майбутньої професійної діяльності; навчальна ініціативність; бажання оволодіти знаннями, уміннями та навичками фахової діяльності; усвідомлення особистісного сенсу та значущості професійного самовдосконалення, а відтак – інтенсивність участі в навчально-пізнавальній діяльності, постійне фахове самовдосконалення.

Когнітивний критерій передбачає наявність у майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери певного рівня теоретичних знань щодо сутності, функцій, передумов успішної професійної діяльності, набуття конструктивних, евристичних та системних знань, умінь та навичок застосовувати професійно-значущі елементи освіти у процесі фахової самореалізації.

Показниками для визначення сформованості когнітивного критерію є рівень оволодіння, засвоєння й оперування студентами фаховою термінологією, знання сутності, змісту майбутньої професійної діяльності, а також форм і видів сучасних інформаційних та економічних технологій, особливостей їх використання у професійній діяльності.

Кількісною характеристикою оцінювання рівня сформованості показників за означеним критерієм слугує дієвість знань – наявність умінь їх застосування у процесі розв'язання практичних завдань, що, передбачає конкретне визначення основних напрямів застосування знань у практичній діяльності та змістовну характеристику методів, процедур і методики дій щодо використання теоретичних і практичних знань.

До *показників* цього критерію відносимо також: рівень засвоєння туристських понять і прояву знань, здатність до творчої діяльності щодо реалізації засвоєних знань і вмінь (отримання нових знань на базі минулих) та здатності оцінювати свою діяльність (під час навчання, самонавчання, під час виконання професійних обов'язків), володіння професійно-значущими технологіями, методами та формами майбутньої професійної діяльності, знання і розуміння основних професійних понять і норм, необхідних для даного виду діяльності.

Професійний критерій є системою дій щодо розв'язання професійних завдань, які пов'язані з усвідомленням, сприйняттям та оцінюванням важливості та престижності майбутньої професійної діяльності. Даний компонент демонструє готовність практичного застосування набутих знань, вмінь та навичок у майбутній професійній діяльності.

Показниками для визначення сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери за професійним критерієм є здатність до професійної самореалізації, уміння ставити мету й завдання професійного самовдосконалення, планувати кроки щодо їх досягнення; наполегливість та дисциплінованість під час виконання навчальних завдань та досягнення цілей самовдосконалення; здатність розвивати на основі професійно орієнтованої фахової підготовки прикладні знання, уміння й навички, спеціальні і психофізичні якості, необхідні для успішної професійної діяльності; сформованість професійних вмінь, що свідчить про готовність до професійної діяльності.

Визначені блоки критеріїв і показників дозволили охарактеризувати рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери.

Проблема оцінювання компетентісного рівня фахівця є досить складною для більшості країн та міжнародного співтовариства загалом, оскільки компетентності, і насамперед ключові, є складними багаторівневими утвореннями.

Засадничі аспекти моделі оцінювання ключових компетентностей розробила Організація економічного співробітництва та розвитку в рамках проекту «Визначення та відбір компетентностей: концептуальні засади», який мав на меті дослідити проблему компетентностей та їх ролі в європейській освіті для успішного входження молоді в життя сучасного суспільства.

До засадничих аспектів під час розроблення моделі оцінювання професійних компетентностей, яка містить як концептуальні складники, так і технологічну схему запровадження, віднесено такі положення:

по-перше, професійні компетентності – це багатовимірні утворення, що містять когнітивні, емоційні, мотиваційні та ціннісні елементи. З огляду на це, оцінювання професійних компетентностей має вимірювати як когнітивні, так і не когнітивні елементи з проєкцією на соціальний і політичний контексти та проголошені освітні цілі й досягнуті результати;

наступною проблемою під час розроблення оцінних технологій є тісний взаємозв'язок і взаємозалежність між різними професійними компетентностями;

професійні компетентності є постійно змінною величиною. Проблемою в цьому контексті є вимірювання не стільки оволодіння або не оволодіння професійними компетентностями, визначення рівня такого оволодіння – починаючи від початкового до високого.

Проблема визначення рівнів сформованості вмінь вирішується в багатьох дослідженнях. У психолого-педагогічній літературі найбільш поширений розподіл на три рівні: низький, середній і високий. В. Беліков називає ці рівні так: репродуктивний, евристичний, творчий. В. Беспалько визначає чотири рівні засвоєння: впізнавання, програвання (алгоритмічна діяльність), продуктивна конструктивна діяльність (евристична діяльність), продуктивна творча діяльність. О. Кульчицька доповнює загальноприйнятту точку зору і виокремлює п'ять рівнів: початкові вміння, низький, середній, високий, усвідомленого розуміння.

Ми пропонуємо такі рівні визначення стану сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери – початковий, середній, високий.

Надамо характеристику кожному з них:

1. *Початковий* – студенти мають низький рівень знань, умінь, навичок з гуманітарних дисциплін, особливо з іноземної мови, необхідних для ефективної майбутньої професійної діяльності; не готові до ефективної комунікації, розв’язування проблемних ситуацій, встановлення та реалізації освітніх цілей; мають нестійку мотивацію; відсутній творчий підхід до опанування змісту дисциплін.

3. *Середній* – характеризується достатньою сформованістю всіх компонентів професійної компетентності. Студенти володіють достатнім рівнем знань, умінь, навичок і мають більшість професійно важливих якостей, виникає позитивна мотивація до професійної проектної діяльності; здатні творчо підходити до розв’язання поставлених завдань, уміють будувати бесіду, доводити свою точку зору; виникає прагнення до самостійного пошуку інформації; мають ціннісне ставлення до майбутньої професійної проектної діяльності.

4. *Високий* – характеризується сформованістю всіх компонентів професійної компетентності. Студенти орієнтуються в постійно мінливих соціальних умовах; мають певну сукупність знань, умінь, навичок, що забезпечують ефективне спілкування; здатні отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог професії; досконало володіють рідною мовою; виявляють творчі здібності у процесі засвоєння та користування іноземними мовами; оцінюють та аналізують власні професійні можливості; самостійно ставлять освітні цілі і проектують шляхи їх реалізації; самостійно контролюють й оцінюють власні досягнення; мають стійку професійну мотивацію; усвідомлюють цінність гуманітарної освіти для майбутньої професійної проектної діяльності; прагнуть постійного саморозвитку та самовдосконалення; активні, креативні, мають творчі здібності.

Таким чином, визначені нами критерії, показники і рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери дозволяють в повній мірі визначити і оцінити готовність випускників закладів вищої освіти освітнього до професійної діяльності.

Оцінювальний блок має значний вплив на ефективність реалізації всієї моделі загалом.

4. Результативний блок. Результатом реалізації моделі є високий рівень сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери, що полягає в розвитку професійно важливих якостей студентів, їхньої моральної, психологічної та методичної підготовки.

Ця модель передбачає підготовку майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери у тісному взаємозв'язку із професійним розвитком та має такі внутрішні системні властивості:

- цілеспрямованість та самоорганізованість – усі компоненти, зв'язки і функції сприяють професійно-особистісному становленню фахівців та їхній готовності до взаємодії із середовищами реальних міжособистісних і професійних відносин;
- відкритість та прозорість – дозволяє трансформувати традиційні форми взаємодії викладачів і студентів у взаємодію студентів із широким колом фахівців, які працюють у мікросоціумі;
- інтегративність – забезпечення єдності теоретичного і практичного компонентів професійної підготовки, залучення суб'єктів цього процесу до туристичної діяльності.

Запропонована модель дозволяє конкретизувати і охарактеризувати змістовий, процесуальний і контролюючий аспекти професійної підготовки, що спрямована на формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери в умовах змішаного навчання.

2.2. Реалізація запропонованої моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання

Організація підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання вимагає впровадження у діяльність закладу вищої

освіти інформаційно-комунікаційних технологій, адже за таких умов надання сучасної освіти неможливе без активного використання сучасних технологій, що базуються на основі комп'ютерних і мережевих технологій і, відповідно до змісту нормативних документів в галузі вищої професійної освіти, є пріоритетним напрямом реалізації державної освітньої політики. У рамках виконання Указу Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» заклади вищої освіти активно модернізують процес професійної підготовки фахівців різних напрямів підготовки і спеціальностей та управління навчальним процесом за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

Освіта належить до найважливіших напрямків державної політики України. Держава виходить з того, що освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості.

Розроблена Національна стратегія розвитку освіти спрямована на реалізацію кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти, вирішення стратегічних завдань, що стоять перед національною системою освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, інтеграцію її в європейський і світовий освітній простір.

Як відповідь на виклики часу активно розвивається концепція інформаційного освітнього середовища, як комплексу сучасних інформаційних освітніх ресурсів для реалізації освітнього процесу в закладі вищої освіти та забезпечення умов змішаного навчання.

Відмінною особливістю системи сучасної вищої професійної освіти є наявність у системі домінуючого елемента – інформаційного середовища, що забезпечує активне використання інформаційних технологій у навчальному процесі.

Інформаційне освітнє середовище визначається, з одного боку, як програмно-технічний комплекс, а з іншого боку, як педагогічна система, що

поєднує інтелектуальні, культурні, програмно-методичні, організаційні й технічні ресурси. Отже, в процесі розробки інформаційного освітнього середовища мають розв'язуватися не лише інформаційно-програмнотехнічні, а й психолого-педагогічні проблеми організації освітнього процесу.

Інформаційне освітнє середовище як педагогічна система має будуватися на основі традиційної, будучи її логічним продовженням і розвитком відповідно до найважливіших соціально-педагогічних цілей сучасної вищої професійної освіти, таких як: формування й розвиток здібностей особистості студента, потрібних йому та суспільству; включення соціально-ціннісної активності особистості; забезпечення можливостей для ефективного самонавчання і самоосвіти.

Розглянувши вище поняття «інформаційно-освітнє середовище» містить слово «інформаційно», можливо, зайве, на перший погляд, адже освітнє середовище не може бути «не інформаційним». Але тут, перш за все, це слово підкреслює намагання сучасного періоду розвитку суспільства створити освітнє середовище на основі сучасних інформаційних технологій.

Виходячи із вищенаведеного, вживаючи слово «інформаційне» будемо мати на увазі сучасні інформаційні технології як технологічну основу побудови інформаційного освітнього середовища.

Під інформаційним освітнім середовищем ми розуміємо сукупність умов, що забезпечують освітній процес ЗВО:

- наявність системи засобів взаємодії із загальнолюдською культурою, яка служить як для зберігання, структуризації і відображення інформації, що становить зміст накопичених знань, так і для її передавання, опрацювання й накопичення;
- наявність системи самостійних завдань для роботи з інформацією;
- наявність інтенсивних зв'язків між учасниками освітнього процесу – як вертикальних, так і горизонтальних.

Інформаційне освітнє середовище навчального закладу складається з п'яти блоків: ціннісно-цільового, програмно-методичного, інформаційно-знанєвого, комунікаційного, технологічного.

Ціннісно-цільовий блок включає сукупність цілей і цінностей педагогічної освіти, які можуть бути значущі для розвитку пізнавальних інтересів студентів. Програмно-методичний блок містить усю необхідну інформацію відносно можливих стратегій, форм і програм підготовки. Інформаційно-знанєвий блок містить систему знань і умінь студента, що становлять основу його професійної діяльності, а також визначальні властивості пізнавальної діяльності, що впливають на її ефективність. Крім того, він вказує на роль інформації в навчанні. Комунікаційний блок об'єднує форми взаємодії між учасниками педагогічного процесу. Технологічний блок містить засоби навчання, що використовуються в інформаційному освітньому середовищі.

Аналізуючи інформаційне освітнє середовище Полтавського університету економіки та торгівлі (рис. 2.2), відмітимо, що головна сторінка сайту закладу освіти відображає основні блоки інформаційного освітнього середовища.

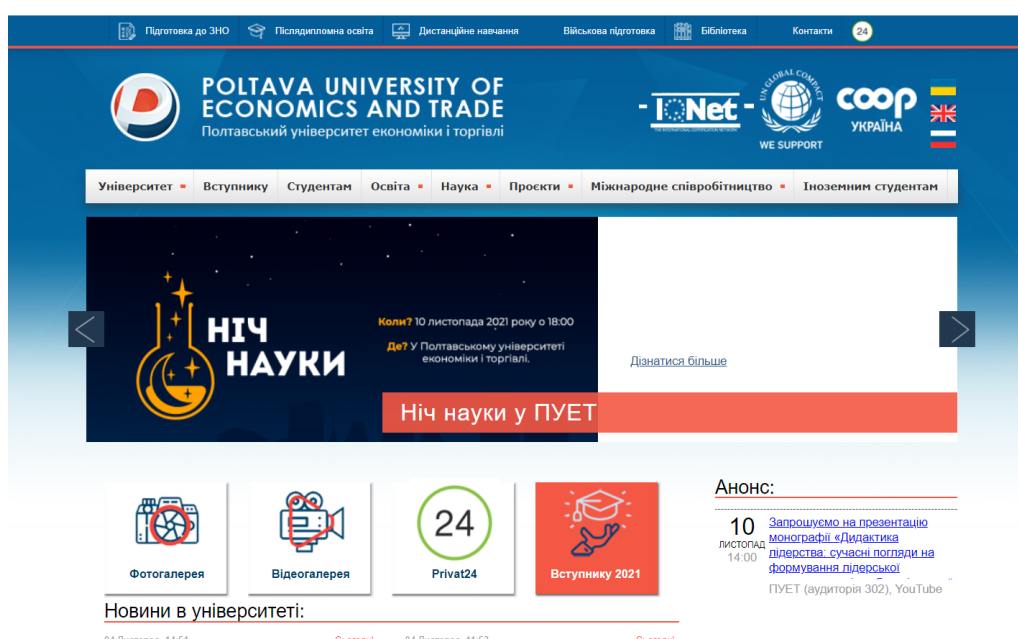


Рис. 2.2. Головна сторінка сайту Полтавського університету економіки та торгівлі

Ціннісно-цільовий блок інформаційного освітнього середовища представлений сторінками «Про ПУЕТ» і «Міжнародне співробітництво», які містять відомості про цілі і цінності вищої професійної освіти в галузях туризму,

економіки і права, які можуть бути значущі для розвитку пізнавальних інтересів студентів.

Програмно-методичний блок відображений сторінкою «Вступнику», яка містить усю необхідну інформацію відносно можливих стратегій, форм і програм підготовки. Тут наведено Правила прийому до освітнього закладу, ліцензії та сертифікати на право здійснення освітньої діяльності за різними напрямками підготовки і спеціальностями, програми вступних випробувань для вступу на освітній ступінь магістра, бакалавра зі скороченим терміном навчання тощо, інформація про умови вступу, терміни та вартість навчання, проведення днів відкритих дверей та інша загальна інформація.

Інформаційно-знанєвий блок відображений на сторінках «Організаційна структура» і «Освіта». Сторінка «Організаційна структура» містить інформацію про факультети, відділи та кафедри освітнього закладу, перелік дисциплін, завдання для практики, курсові роботи та проекти, відомості про співробітників та викладачів. Сторінка «Освіта» містить посилання на змістову складову інформаційного освітнього середовища, яка представлена навчально-методичними посібниками, мережею електронного дистанційного навчання, матеріалами науково-дослідної роботи студентів та викладачів, відображеної у збірниках матеріалів конференцій та збірниках наукових праць.

Комунікаційний блок представлений сторінками «Контакти», які дозволяють організувати зворотний зв'язок з адміністрацією та персоналом навчального закладу.

Технологічний блок містить засоби навчання, що використовуються в інформаційному освітньому середовищі – електронні навчальні і навчально-методичні посібники, систему дистанційного навчання, систему комунікації викладачів, студентів та адміністрації освітнього закладу.

Запропонована структура інформаційного освітнього середовища повністю відповідає встановленим нормам і за допомогою веб-сайту освітнього закладу надає інформацію навчального та інформаційного змісту широкому загалу.

Матеріали інформаційного освітнього середовища можна розділити на три групи (рис. 2.3):



Рис. 2.3. Класифікаційні групи матеріалів інформаційного освітнього середовища

Розроблене за таким принципом інформаційно-освітнє середовище має забезпечувати: єдині засоби навігації, що дає змогу користувачеві швидко і просто знайти потрібний матеріал; універсальний набір сервісних служб, які використовує викладач під час викладання дисципліни; просту технологію використання навчальної інформації; моніторинг середовища на різних рівнях, збір статистичних даних за широким спектром параметрів та ін.

Головні властивості інформаційного освітнього середовища:

- універсальність технологічних процесів створення, зберігання і використання навчально-методичних й інших ресурсів, що забезпечують ведення навчального процесу;
- інтегрованість в єдиний інформаційний простір різних груп засобів нових інформаційних технологій;
- інваріантність середовища й технологій до рівня і профілю освіти;
- методичне забезпечення викладання навчальних предметів;
- створення, актуалізація і використання лабораторних практикумів з віддаленим доступом.

Одним з основних змістовних елементів інформаційного освітнього середовища є електронні освітні ресурси.

Розглядаючи електронні освітні ресурси, потрібно відмітити, що з одного боку, це сукупність графічної, текстової, цифрової, мовної, музичної, відео-, фото- та іншої інформації, а також друкованої документації користувача. Ресурс може бути виконаний на будь-якому електронному носіїві або розміщений в комп'ютерній мережі. З іншого боку, він є програмно-інформаційним компонентом навчальної системи, користувачами якої є викладачі, студенти і адміністрація навчального закладу. Тому в залежності від змісту і об'єму виділимо три головні вимоги користувачів до електронних освітніх ресурсів: адекватність змісту, ефективність форми відображення; економічна ефективність.

Під адекватністю змісту мають на увазі відповідність освітньо-професійній програмі, повноту подання навчального матеріалу достатню для освоєння предмету (розділу предмету), підтримку різних форм навчання (самостійну і з

викладачем, індивідуальну і колективну), підтримку різних видів занять (вивчення теоретичного матеріалу, практичні і лабораторні роботи), підтримку різних форм контролю знань (тематичного, підсумкового, самоконтролю), врахування новітніх тенденцій у науці та техніці.

Ефективність форми подання інформації включає наступні вимоги: простота і зручність застосування, ергономічність, підтримка активності учня, забезпечення комунікації з викладачем і одногрупниками, захист від несанкціонованого втручання, можливість відновлення втраченої інформації.

Економічна ефективність навчальної системи багато в чому залежить від таких властивостей, як тривалий термін експлуатації, можливість модернізації у процесі експлуатації, низька собівартість продумана конфігурація необхідних технічних і загальносистемних засобів.

Досвід застосування електронних навчальних ресурсів показує, що вже на етапі розроблення доцільно закладати модульну структуру електронних навчально-методичних матеріалів, що дозволяє використовувати різні схеми комплектування модулів як у межах одного комплексу, так і в декількох автономних комплексах. Такий спосіб формування електронних освітніх ресурсів дозволяє уникнути надмірності в їх компонентах, а також формувати освітні ресурси, що складаються із закінчених модулів різних електронних навчально-методичних комплексів, створюючи тим самим індивідуальну траєкторію навчання студента. Крім того, модульна структура електронних навчальних ресурсів є природною передумовою для переходу до рейтингового способу оцінювання знань і вмінь за допомогою системи залікових одиниць.

До електронних навчально-методичних матеріалів відносять: електронний курс лекцій; електронний навчальний посібник; автоматизований лабораторний практикум; автоматизований лабораторний практикум з віддаленим доступом; віртуальний лабораторний практикум; контрольні-вимірювальні матеріали; електронний навчально-методичний комплекс.

З метою реалізації моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання в освітній процес студентів доцільно впровадити електронний навчально-

методичний комплекс «Маркетинг готельно-ресторанної справи» (Додаток А) у вигляді окремого сайту.

Ресурс розміщено на платформі Google Sites, що дозволяє створювати і редагувати матеріали без знань в галузі веб-дизайну, тобто більш доступне широкому загалу викладачів. Разом з тим використання платформи Google дозволяє додавати до електронного навчально-методичного комплексу нові типи матеріалів з використанням мобільних додатків тощо. У розробленому комплексі використано опитувальники на основі форм Google, приєднано навчальні матеріали через Google+. Використання блогу дозволяє організувати зворотний зв'язок з студентами. Зручність роботи з комплексом на смартфонах та планшетах підвищує його актуальність у студентській аудиторії.

Комплекс складається з методичних (навчальна і робоча програми), навчальних (матеріали лекцій та семінарських занять), контролюючих (тестові запитання, завдання для самостійної роботи, питання до заліку) матеріалів та переліку літератури для вивчення навчальної дисципліни (рис. 2.2).

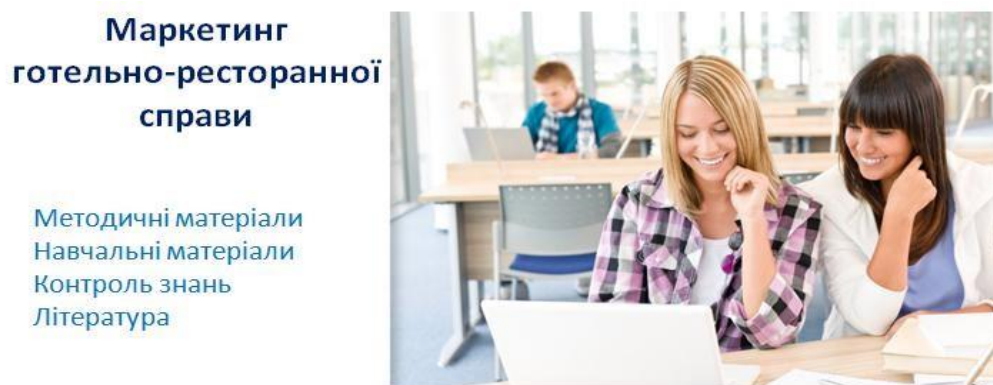


Рис. 2.4. Головна сторінка електронного навчально-методичного комплексу «Маркетинг готельно-ресторанної справи»

Розвиток Інтернет-технологій та їх залучення до педагогічної діяльності приводить до формування нового виду інформаційно-освітнього середовища – відкритого освітнього середовища навчального закладу.

Відкрите освітнє середовище навчального закладу на сучасному етапі має включати в себе: «хмарні обчислення», персональні обчислювальні пристрої,

середовища підтримки колективної та індивідуальної комунікації, відкриті освітні ресурси, широкосмуговий доступ до обчислювальних ресурсів, інформаційну безпеку й централізоване фільтрування несумісного з освітнім процесом контенту тощо.

Освітнє середовище може створюватись навколо цифрових мультимедійних архівів навчальних об'єктів, що поєднують знання з різних наукових дисциплін на основі принципів побудови систем управління знаннями. Створення таких мультимедійних цифрових архівів (тематичних репозитаріїв) освітніх ресурсів дозволить забезпечити гнучке формування навчально-методичних комплексів у відповідності з різними моделями компетенцій фахівців. Цифровий мультимедійний архів забезпечує накопичення, інтеграцію, підтримку й організацію доступу до навчальних об'єктів, що дозволяє: об'єднати різні джерела інформаційних даних з різних предметів, професій і надати доступ до них усім учасникам навчального процесу в рамках єдиної системи; забезпечити постійний розвиток системи за рахунок оновлення теоретичних знань і безперервного накопичення нового досвіду, одержаного учасниками в рамках навчального процесу; надавати релевантні навчальним цілям дані кожному з учасників навчального процесу відповідно до його знань, потреб та уподобань.

При такому підході Інтернет розглядається як глобальна платформа поширення колективних знань, проектування індивідуальної траєкторії навчання і набуття досвіду, а створене інформаційне освітнє середовище є засобом і місцем для накопичення та гармонізації ресурсів, організації спілкування, співробітництва, навчання, моніторингу студентів і викладачів.

Відповідно до функціональних призначень виділяють три типи інформаційно-освітніх середовищ: 1) середовища, орієнтовані на надання знань; 2) середовища, орієнтовані на самостійну діяльність з придбання знань; 3) змішаний тип середовищ.

На думку дослідника, середовища першого типу можуть бути як «відкритими» (наприклад, програмні оболонки дозволяють викладачеві замінити зміст навчального предмету або внести новий), так і «закритими» (яскравим

прикладом є комплексні інтелектуальні середовища). Комунікаційні функції в таких інформаційно-освітніх середовищах використовуються переважно для управління навчальним процесом. Зовнішні інформаційні ресурси (розподілені бази даних, віртуальні бібліотеки, електронні навчальні посібники тощо) можуть бути включені в процес навчання, але використовуються, як правило, в обмеженому контексті, як доповнення до змісту основного курсу. Поряд з цим, все більшого визнання одержує поняття про навчальне середовище в руслі стратегії професійного навчання, під час якого в процес навчання інтегровано широкий спектр можливостей комп'ютера, які в різних формах використовуються для формування знань, умінь і навичок.

Аналіз сучасних зарубіжних досліджень показує, що за останні роки зникають відмінності між цими типами середовищ і формуються середовища, котрі інтегрують обидва підходи, тобто середовище становить джерело навчально-методичних відомостей з конкретної галузі знань й одночасно високо структуроване середовище для організації різних форм самостійної пізнавальної діяльності.

Такі структури, як правило, формуються в рамках загальнодоступних технологій у мережі Інтернет або базуються на професійно розроблених оболонках – розподілених навчальних середовищах, орієнтованих на співробітництво та інших, заснованих на телекомунікаційних технологіях. Вони відкриті як для викладача, так і для студентів, дозволяють доповнювати зміст і вносити в нього корективи, представляти результати своєї навчальної діяльності в інформаційно-освітньому середовищі.

Отже, комунікаційні процеси в інформаційному освітньому середовищі забезпечують дидактичний, методичний та організаційний фон навчання і є центральним елементом навчального процесу. Використання освітнього середовища у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери в умовах змішаного навчання дозволяє підвищити результативність навчального процесу, сприяє його оптимізації, загальнодоступність розміщених в мережі матеріалів дозволяє випускникам постійно використовувати навчальні матеріали у процесі професійної діяльності,

підвищенні кваліфікації, здійсненні моніторингу нових технологій у туристичній галузі.

2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи

Вивчення результатів впровадження моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання відбувалося в експериментальних групах (далі – ЕГ) і контрольних групах (далі – КГ). Так, діагностування формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання до формувального експерименту наведено у табл. 2.1.

Таблиця 2.1.

Розподіл рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання на констатувальному етапі експерименту

Критерії	Групи	Рівні сформованості					
		<i>високий</i>	<i>середній</i>	<i>початковий</i>	<i>високий</i>	<i>середній</i>	<i>початковий</i>
Мотиваційно-ціннісний	КГ	21	37	42	21,00%	37,00%	42,00%
	ЕГ	24	40	36	24,00%	40,00%	36,00%
Когнітивний	КГ	26	41	33	26,00%	41,00%	33,00%
	ЕГ	24	34	42	24,00%	34,00%	42,00%
Професійний	КГ	17	40	43	17,00%	40,00%	43,00%
	ЕГ	16	35	49	16,00%	35,00%	49,00%
Узагальнений показник	КГ	22	39	39	22,00%	39,00%	39,00%
	ЕГ	21	36	43	21,00%	36,00%	43,00%

Для аналізу ми використали рейтинговий бал студентів за результатами літньої сесії 2020-2021 навчального року як інтегральну ознаку їх навчальних здобутків під час навчання, результатів їх наукової та громадської діяльності

зважаючи на те, що рівень формування професійної компетентності напряму залежить від навчальних та наукових здобутків студента і відображається в кількісних показниках успішності з навчальних дисциплін та активності у науковій діяльності.

Для визначення результативності експериментальної методики проводилося тестування й анкетування студентів контрольних та експериментальних груп, спостереження за їхньою навчальною та практичною діяльністю, технологічною практикою, результати оцінювань оброблялися методами математичної статистики.

Формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери проводилося за такими критеріями: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, професійний.

Таблиця 2.2.

Розподіл рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання на формувальному етапі експерименту

Критерії	Групи	Рівні сформованості					
		<i>високий</i>	<i>середній</i>	<i>початковий</i>	<i>високий</i>	<i>середній</i>	<i>початковий</i>
Мотиваційно-ціннісний	КГ	22	39	39	22,00%	39,00%	39,00%
	ЕГ	31	48	21	31,00%	48,00%	21,00%
Когнітивний	КГ	28	44	28	28,00%	44,00%	28,00%
	ЕГ	33	49	18	33,00%	49,00%	18,00%
Професійний	КГ	18	43	39	18,00%	43,00%	39,00%
	ЕГ	24	47	29	24,00%	47,00%	29,00%
Узагальнений показник	КГ	23	42	35	23,00%	42,00%	35,00%
	ЕГ	30	48	22	30,00%	48,00%	22,00%

У процесі формувального етапу експерименту використовували засоби інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі майбутніх фахівців як на теоретичних заняттях, як ключовий інструмент реалізації технології змішаного навчання. Узагальнені результати перевірки знань і вмінь

студентів за наведеними вище критеріями по завершенню формувального етапу відображені у таблиці 2.2.

Для визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання на констатувальному етапі експерименту за мотиваційно-ціннісним критерієм аналізувалися: міра усвідомлення значення професійної підготовки і свідоме ставлення до майбутньої професії; стійкий інтерес до навчання та майбутньої професійної діяльності; навчальна ініціативність; бажання оволодіти знаннями, уміннями та навичками фахової діяльності; усвідомлення особистісного сенсу та значущості професійного самовдосконалення, а відтак – інтенсивність участі в навчально-пізнавальній діяльності, постійне фахове самовдосконалення. Показники оцінювалися за допомогою таких методів та засобів діагностики як анкетування, спостереження, бесіди, тестування, експертна оцінка. Результати аналізу динаміки показників за мотиваційним критерієм на початку та після експерименту наведені на рисунку 2.5.

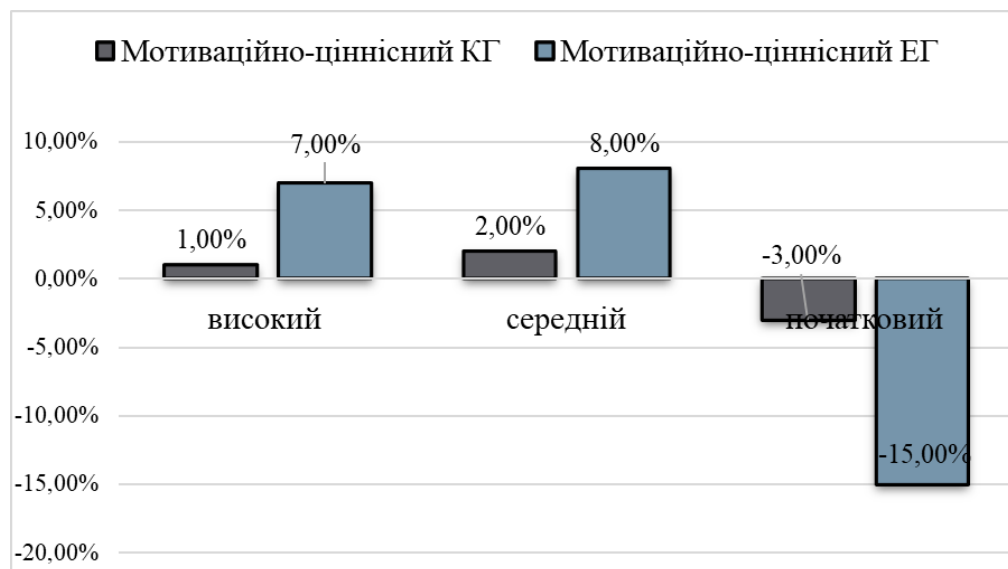


Рис. 2.5. Динаміка рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання за мотиваційно-ціннісним критерієм

Так, за *мотиваційним критерієм* бачимо наступні зрушення: показник високого рівня сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців

готельно-ресторанної справи у КГ зріс на 1 %, у той час як кількість студентів ЕГ з високим рівнем зросла на 7 %; за середніми рівнем відмічаємо позитивні зміни в обох групах однак у КГ приріст становить лише 2 %, тоді як у ЕГ додалося 8 % студентів з даним рівнем вмотивованості; щодо початкового рівня, то в КГ він знизився на 3 %, а от у ЕГ динаміка значно стрімкіша – кількість студентів із початковим рівнем зменшилася на 15 %.

Для визначення рівня розвитку показників сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання за *когнітивним критерієм* аналізувалися: рівень оволодіння, засвоєння й оперування студентами фаховою термінологією, знання сутності, змісту майбутньої професійної діяльності, а також форм і видів сучасних інформаційних та економічних технологій, особливостей їх використання у професійній проектній діяльності; здатність до творчої діяльності щодо реалізації засвоєних знань і вмінь (отримання нових знань на базі минулих) та здатності оцінювати свою діяльність (під час навчання, самонавчання, під час виконання професійних обов'язків). Показники оцінювалися за допомогою таких методів та засобів діагностики як анкетування, спостереження, бесіди, тестування, експертна оцінка. Динаміка змін відображена на рис. 2.6.

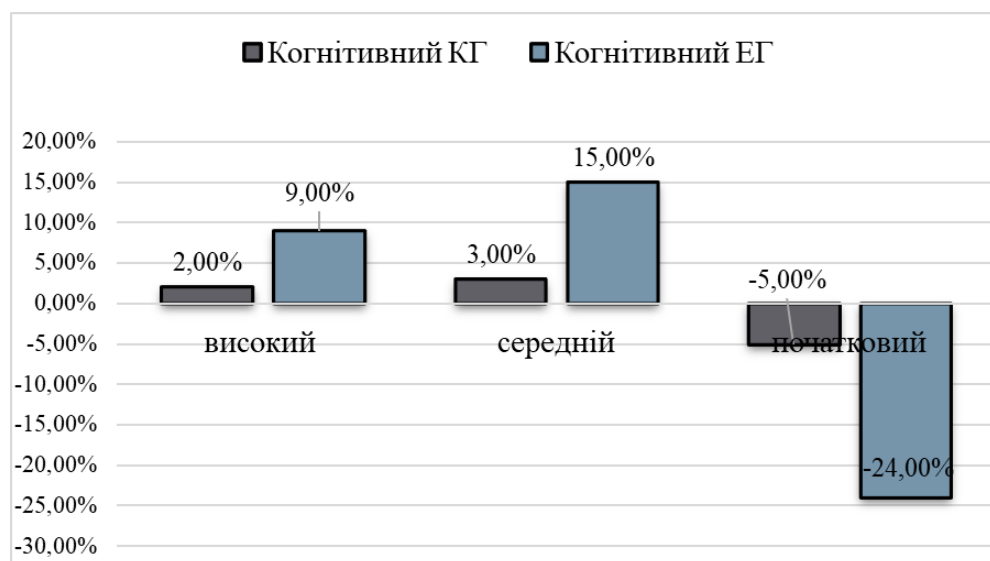


Рис. 2.6. Динаміка рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання за когнітивним критерієм

Аналіз рівневих характеристик на початку та після експерименту за *когнітивним критерієм* засвідчує позитивні зміни в ЕГ. Зокрема, показник високого рівня у студентів КГ зріс на 2 %, у той час, як у ЕГ відмічаємо додатній приріст у 9 %. Досягнення за середнім рівнем сягають 3 % у КГ та 15 % у студентів ЕГ. Майже незмінною залишається успішність у КГ за показником початкового рівня сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання за когнітивним критерієм, тоді як студенти ЕГ покращили даний показник на 24 %.

Основою для проведення діагностування за *професійним критерієм* є здатність до професійної самореалізації, уміння ставити мету й завдання професійного самовдосконалення, планувати кроки щодо їх досягнення; здатність розвивати на основі професійно орієнтованої фахової підготовки прикладні знання, уміння й навички, спеціальні і психофізичні якості, необхідні для успішної професійної діяльності; сформованість професійних вмінь, що свідчить про сформованість професійної компетентності. Засобами діагностики виступали спостереження, анкетування, експертна оцінка, успішність з основних навчальних дисциплін, практики, захисту курсових та дипломної робіт. Динаміка змін показників сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання за професійним критерієм наведена на рисунку 2.7.

Аналізуючи динаміку змін рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання за *професійним критерієм*, візуалізація якої наведена на рисунку 2.6, варто зазначити, що показник високого рівня у студентів КГ зріс на 1 %, у той час, як у ЕГ відмічаємо додатній приріст у 8 %. Досягнення за середнім рівнем сягають 3 % у КГ та 12 % у студентів ЕГ. Майже незмінною залишається успішність у КГ за показником початкового рівня сформованості професійної компетентності, тоді як студенти ЕГ покращили даний показник на 20 %.

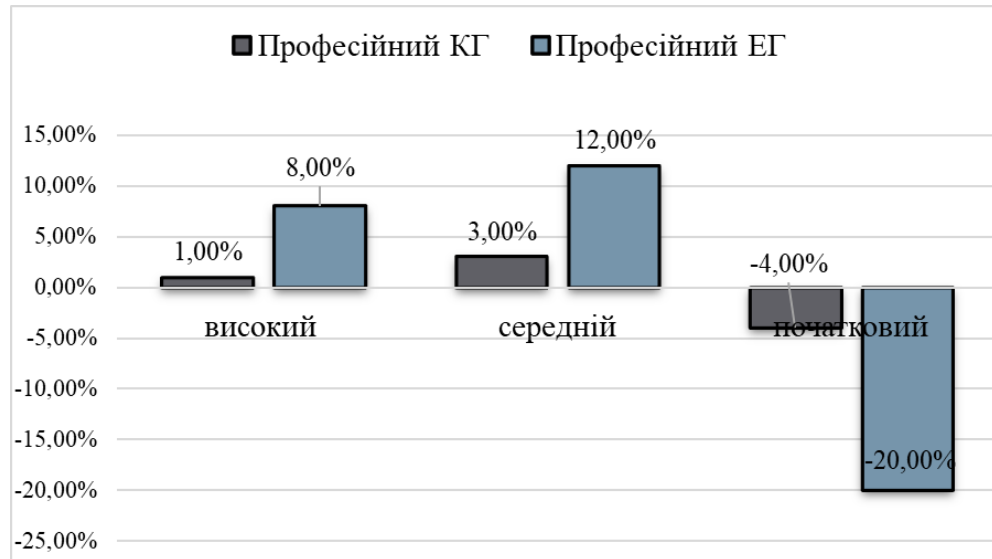


Рис. 2.7. Динаміка рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання за професійним критерієм

Порівнюючи узагальнені показники сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання до та після формувального експерименту, бачимо що вони змінилась (рис. 2.7), а саме високий рівень сформованості досліджуваної компетентності КГ за умов традиційної системи підготовки зріс не суттєво, на 1 %. Показник середнього рівня збільшився на 3 %. За рахунок додатного приросту за попередніми рівнями, відбулося зниження показника початкового рівня на 4 %. Дані зрушення пояснюється пізнавальним інтересом до майбутньої професійної діяльності.

Щодо показників ЕГ, де в освітній процес було впроваджено модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання значення показників зросли. Зокрема, високий рівень сформованості професійної компетентності підвищився на 9 %. Додатній приріс бачимо і по середньому рівню сформованості професійної компетентності, а саме на 12 %. Суттєві зміни відбулися за початковим рівнем у студентів ЕГ – він знизився на 21 %.

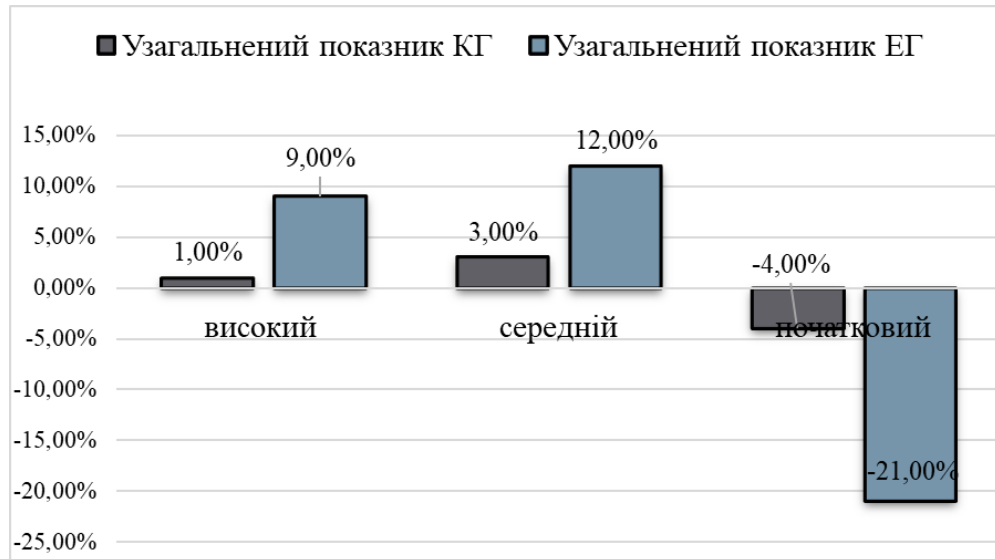


Рис. 2.8. Узагальнені дані динаміки рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання

Отже, середній якісний показник в ЕГ дійсно підвищився внаслідок впровадження моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання. Позитивної динаміки вдалося досягнути за мотиваційно-ціннісним, когнітивним та професійним критеріями завдяки використанню інформаційного освітнього середовища для підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери.

Спостереження за динамікою результатів діагностики студентів КГ та ЕГ показали, що під час формувального експерименту в ЕГ значно підвищились теоретичні знання, уміння використовувати сучасні технології у професійній діяльності.

Таким чином, дані, отримані в процесі експериментального дослідження і зіставлення показників ЕГ та КГ дозволяють зробити висновок про те, що впровадження в освітній процес моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання, а також інформаційного освітнього середовища має позитивний вплив на формування професійної компетентності студентів ЕГ.

Сформулюємо нульову H_0 та альтернативну H_1 гіпотези та обчислимо статистичний критерій згоди К. Пірсона (χ^2 -критерій) з метою підтвердження статистичної значущості різниці у ЕГ та КГ у стані сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

Нульова гіпотеза H_0 : рівень сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в ЕГ достовірно не відрізняється від рівня у КГ.

Альтернативна гіпотеза H_1 : рівень сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в ЕГ достовірно відрізняється від рівня у КГ.

Порівняння отриманих результатів у ЕГ та КГ за критерієм К. Пірсона показує, що χ^2_{emp} є більшим за χ^2_{krit} . Це засвідчує достовірну відмінність між рівнями сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи у ЕГ та КГ за всіма критеріями і компонентами на контрольному етапі експерименту і дозволяє прийняти альтернативну гіпотезу.

Отже, результати експериментального дослідження, доводять важливість впровадження в процес підготовки майбутніх моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання для формування їх професійної компетентності.

В студентів експериментальних груп, на відміну від студентів контрольних груп, спостерігаються значні позитивні зміни рівня сформованості професійної компетентності, про що свідчать зростання відповідних показників внаслідок застосування у навчальному процесі єдиного інформаційного освітнього середовища.

Таким чином, мета дослідження досягнута, висунута гіпотеза доведена, завдання – розв'язані.

Висновок до розділу 2

У розділі розроблено та обґрунтовано гіпотетичну модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання; проаналізовано та визначено критерії, показники та

рівні її сформованості; виокремлено педагогічні умови формування досліджуваної компетентності.

Модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери в умовах змішаного навчання визначено як цілісний педагогічний феномен містить у собі мету, зміст, форми й технології реалізації, педагогічні умови; зміст, що відображає специфіку досліджуваного явища, а також кінцевий результат – високий рівень сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери і включає в себе п'ять блоків: цільовий, методологічно-змістовий, організаційно-технологічний, оцінювальний та результативний.

Цільовий блок визначає цілі і завдань навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти з метою формування професійної компетентності особистості майбутнього спеціаліста, що забезпечує вихід за межі нормативної діяльності, здатність створювати й передавати цінності, особистісний розвиток. *Методологічно-змістовий блок* містить науково-дидактичну систему, що відображає методологічні підходи; дидактичні принципи навчання; нормативно-освітню систему, що містить нормативні документи в галузі професійної освіти; структурно-змістову систему, що відображена навчальними планами, робочими навчальними програмами, навчальними комплексами дисциплін, змістовими модулями системи дистанційного навчання. *Організаційно-технологічний блок* моделі охоплює такі компоненти: організаційно-педагогічні умови; відповідні методи, форми і засоби навчання і відображає професійну складову діяльності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, визначену на основі аналізу їх професійної діяльності. *Оцінювальний блок* містить критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, професійний), показники та рівні (початковий, середній, високий) сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери в умовах змішаного навчання. *Результативний блок* відображений результатом реалізації моделі – високий рівень сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери, що полягає в розвитку професійно важливих якостей студентів, їхньої моральної, психологічної та методичної підготовки.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури і власних досліджень ми дійшли висновку, що формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання буде ефективним у разі *використання інформаційного освітнього середовища для підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери.*

Діючим інструментом реалізації визначеної педагогічної умови є офіційний сайт Полтавського університету економіки та торгівлі, головна сторінка якого відображає основні блоки інформаційного освітнього середовища: ціннісно-цільового, програмно-методичного, інформаційно-знанєвого, комунікаційного, технологічного. Запропонована структура інформаційного освітнього середовища повністю відповідає встановленим нормам і за допомогою веб-сайту освітнього закладу надає інформацію навчального та інформаційного змісту широкому загалу.

Визначено, що одним з основних змістовних елементів інформаційного освітнього середовища є електронні освітні ресурси. З метою реалізації моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання в освітній процес студентів впроваджено електронний навчально-методичний комплекс «Маркетинг готельно-ресторанної справи» у вигляді окремого сайту.

Узагальнені показники сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання до та після формувального експерименту різняться, однак високий рівень сформованості досліджуваної компетентності в КГ за умов традиційної системи підготовки зріс не суттєво, на 1 %. Показник середнього рівня збільшився на 3 %. За рахунок додатного приросту за попередніми рівнями, відбулося зниження показника початкового рівня на 4 %. Дані зрушення пояснюються пізнавальним інтересом до майбутньої професійної діяльності.

Щодо показників ЕГ, де в освітній процес було впроваджено модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання значення показників суттєво зросли. Зокрема, високий рівень сформованості професійної компетентності

підвищився на 9 %. Додатній приріс бачимо і по середньому рівню сформованості професійної компетентності, а саме на 12 %. Суттєві зміни відбулися за початковим рівнем у студентів ЕГ – він знизився на 21 %.

Достовірність отриманих результатів підтверджено за допомогою методів математичної статистики (визначення коефіцієнту кореляції Пірсона χ^2 критерія), що доводять статистичні відмінності сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців контрольних й експериментальних груп.

ВИСНОВКИ ТА ПРОПОЗИЦІЇ

У роботі подано узагальнення і новий підхід до проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання. Проведене дослідження дає підстави відповідно до поставлених задач зробити такі висновки:

1. Здійснено аналіз термінологічної системи дослідження: з'ясовано сутність понять «компетентність», «компетентність», «професійна компетентність» в контексті проблеми дослідження; конкретизовано поняття *«професійна компетентність майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи»*, яке трактуємо, як інтегративне утворення, яке має стійку мотивацію до професійної діяльності через систему сформованих знань, умінь, навичок та професійно важливих якостей, які спонукають до постійного самовдосконалення та усвідомлення відповідальності за результати власної професійної діяльності.

2. Підсумовуючи вищевикладені теоретичні основи щодо змісту професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, запропоновано вважати, що структура професійної компетентності містить *аксіологічний компонент* (сформовані потреби, цілі та мотиви діяльності), *професійно-практичний* (набуті у процесі вивчення фахових дисциплін знання, уміння і навички), *особистісний* (професійні якостями, чіткі уявлення про власні можливості, результати професійної діяльності).

3. У результаті осмислення та аналізу наукових джерел, нормативних освітянських документів, ретроспективного аналізу педагогічного досвіду, доведено та обґрунтовано важливість упровадження технології змішаного навчання в освітній процес, що дає можливість за мінімальних затрат часу та коштів на обладнання підвищити якість фахової підготовки майбутніх спеціалістів, сприяє розвитку самостійної творчої діяльності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери, стимулює одержання додаткових знань з та їх закріплення.

4. Визначено основні методологічні підходи до дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-

ресторанної справи: *системний, особистісно-діяльнісний, акмеологічний, компетентнісний, середовищний*, які є взаємопов'язані та взаємозалежні, що зумовлює їх комплексне застосування як теоретичної основи для розробки гіпотетичної моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери та технології її реалізації.

5. Розроблено та обґрунтовано гіпотетичну модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання; проаналізовано та визначено критерії, показники та рівні її сформованості; виокремлено педагогічні умови формування досліджуваної компетентності. Модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери в умовах змішаного навчання визначено як цілісний педагогічний феномен містить у собі мету, зміст, форми й технології реалізації, педагогічні умови; зміст, що відображає специфіку досліджуваного явища, а також кінцевий результат – високий рівень сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери і включає в себе п'ять блоків: цільовий, методологічно-змістовий, організаційно-технологічний, оцінювальний та результативний.

6. Визначено зміст структурних блоків моделі. Зокрема, *цільовий блок* визначає цілі і завдань навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти з метою формування професійної компетентності особистості майбутнього спеціаліста, що забезпечує вихід за межі нормативної діяльності, здатність створювати й передавати цінності, особистісний розвиток. *Методологічно-змістовий блок* містить науково-дидактичну систему, що відображає методологічні підходи; дидактичні принципи навчання; нормативно-освітню систему, що містить нормативні документи в галузі професійної освіти; структурно-змістову систему, що відображена навчальними планами, робочими навчальними програмами, навчальними комплексами дисциплін, змістовими модулями системи дистанційного навчання. *Організаційно-технологічний блок* моделі охоплює такі компоненти: організаційно-педагогічні умови; відповідні методи, форми і засоби навчання і відображає професійну складову діяльності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, визначену на основі аналізу їх

професійної діяльності. *Оцінювальний блок* містить критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, професійний), показники та рівні (початковий, середній, високий) сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери в умовах змішаного навчання. *Результативний блок* відображений результатом реалізації моделі – високий рівень сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери, що полягає в розвитку професійно важливих якостей студентів, їхньої моральної, психологічної та методичної підготовки.

7. На основі теоретичного аналізу наукової літератури і власних досліджень ми дійшли висновку, що формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання буде ефективним у разі *використання інформаційного освітнього середовища для підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери.*

Діючим інструментом реалізації визначеної педагогічної умови є офіційний сайт Полтавського університету економіки та торгівлі, головна сторінка якого відображає основні блоки інформаційного освітнього середовища: ціннісно-цільового, програмно-методичного, інформаційно-знаневого, комунікаційного, технологічного. Запропонована структура інформаційного освітнього середовища повністю відповідає встановленим нормам і за допомогою веб-сайту освітнього закладу надає інформацію навчального та інформаційного змісту широкому загалу.

Визначено, що одним з основних змістовних елементів інформаційного освітнього середовища є електронні освітні ресурси. З метою реалізації моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання в освітній процес студентів впроваджено електронний навчально-методичний комплекс «Маркетинг готельно-ресторанної справи» у вигляді окремого сайту.

8. Узагальнені показники сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання до та після формувального експерименту різняться, однак високий рівень сформованості досліджуваної компетентності в КГ за умов традиційної системи

підготовки зріс не суттєво, на 1 %. Показник середнього рівня збільшився на 3 %. За рахунок додатного приросту за попередніми рівнями, відбулося зниження показника початкового рівня на 4 %. Дані зрушення пояснюються пізнавальним інтересом до майбутньої професійної діяльності.

Щодо показників ЕГ, де в освітній процес було впроваджено модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання значення показників суттєво зросли. Зокрема, високий рівень сформованості професійної компетентності підвищився на 9 %. Додатній приріс бачимо і по середньому рівню сформованості професійної компетентності, а саме на 12 %. Суттєві зміни відбулися за початковим рівнем у студентів ЕГ – він знизився на 21 %.

9. Достовірність отриманих результатів підтверджено за допомогою методів математичної статистики (визначення коефіцієнту кореляції Пірсона χ^2 критерія), що доводять статистичні відмінності сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців контрольних й експериментальних груп.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bonk C. J., Graham C. R. The handbook of blended learning: global perspectives, local designs. San Francisco: Pfeiffer, 2006. 585 p.
2. Britell G. K. Competency and Excellence: The Search for an Egalitarian Standard. The Demand for a Universal Guarantee. Minimum Competency Achievement Testing / Jaeger R. M. and Tittle C. K. (eds.). Berkeley, 2008. P. 25–26.
3. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft).
4. Dziuban C. D., Hartman J. L., Moskal P. D. Blended Learning. Educause Center for Applied Research. 2004. Vol. 2004(7). URL: <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ERB0407.pdf>
5. Gulacar O., Damkaci F., Bowman C. R. A Comparative Study of an Online and a Face-to-Face Chemistry Course. Journal of Interactive Online Learning. 2013. Volume 12, Number 1, Spring, pp. 27-40.
6. Hager P. Conceptions of Competence. Philosophy of Education. 1993. P. 17–19.
7. NATO e-Learning Concept. URL: <https://www.act.nato.int/e-learningconcept>
8. Powell A., Rabbitt B., Kennedy K. iNACOL Blended Learning Teacher Competency Framework . 2014. URL: <http://learningaccelerator.org/media/4f1a35f3/TLA-Educator%20Competencies%20v2.2.pdf>
9. SWMN_2010/Pedagogica/58932.doc.htm
10. Valiathan P. Blended Learning Models. URL: <http://www.purnimavaliathan.com/wp-content/uploads/2015/09/Blended-Learning-Models.pdf>
11. Verovko M. V., Lytvynov V. V., Posadska I. S.. Formalization of knowledge representation in ELearning systems. IX International Conference Modern (e-) Learning (Kyiv, 11–13 September 2014). Kyiv, 2014. P. 88–89.
12. Байденко В. И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате / Материалы ко

второму засіданню методологічного семінара. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 20 с.

13. Баркасі В. В., Баркасі С. Б. Використання змішаної форми навчання при викладанні іноземних мов у ВНЗ. Молодий вчений : наук. журнал. 2015. № 2 (17). С. 203–205.

14. Безрукова В. С. Проективная педагогика. Екатеринбург, 1996. 136 с.

15. Білик В. В. Сутність і структура професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. 2010. Вип. 25. С. 219–225.

16. Блощинський І. Г. Стан сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів прикордонників під час фахової підготовки з використанням технологій дистанційного навчання. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки. 2015. Вип. 2. С. 19–31.

17. Брюханова Н. Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2007. № 4. С. 40–50.

18. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2002. – 1440 с.

19. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : монографія / А. В. Галімов. – Хмельницький : Вид-во Нац. академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, 2004. – 376 с.

20. Гетманская И. А. Педагогические условия развития профессиональной компетентности инженерно-педагогических работников: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. Улан-Уде, 2006. 22 с.

21. Гуревич Р. С. Компетентнісний підхід у професійно-педагогічній освіті. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару (Київ, 3 квіт. 2014 р.). Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. Ч. 2. С. 137–142.

22. Гурина Р. Как измерить профессиональную компетентность? Высшее образование в России. 2008. № 10. С. 82–89.
23. Демин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды. Мониторинг образовательного процесса. 2000. № 4. С. 35.
24. Дистанційне навчання: психологічні засади : монографія / М. Л. Смульсон та ін.; за ред. М. Л. Смульсон. Кіровоград : Імекс –ЛТД, 2012. 240 с.
25. Драгайцев О. І. Складові професійної компетентності майбутнього вчителя в світлі компетентнісного підходу в освіті. Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. 2008. Вип. 145. С. 25–28.
26. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
27. Жалдак М. І. Використання комп'ютера в навчальному процесі має бути педагогічно виваженим. Комп'ютер в школі та сім'ї. 2013. №3. С. 3-12.
28. Жевакіна Н. В. Педагогічні умови організації дистанційного навчання студентів гуманітарних спеціальностей у педагогічному університеті: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2009. 22 с.
29. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога.
30. Зимняя И. А., Земцова Е. В. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов. Высшее образование сегодня. 2008. № 5. С. 14–19.
31. Зимняя, И.А. 2004. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
32. Зимова І. А. Ключові компетенції – нова парадигма результату освіти. Вища освіта сьогодні. 2003. № 5. С. 35–41.
33. Іванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти. Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. 2008. Вип. 42. С. 106–110.

34. Каленський А. А. Застосування педагогічних інформаційних технологій у навчальному процесі вищої школи. Київ : Аграрна освіта, 2011. 280 с.
35. Каньковський І. Система професійної підготовки майбутнього інженерапедагога автотранспортного профілю: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2014. 44 с.
36. Кашкар'ов Г. В. Концептуальні засади формування в майбутні учителів педагогічної компетентності щодо розвитку критичного мислення в учнів. Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. 2008. № 4. С. 75–80.
37. Коваленко О. Е., Брюханова Н. О., Мельниченко О. О. Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу: монографія. Харків: УПА, 2007. 162 с.
38. Кривонос О. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні: навч. посіб. Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 182 с.
39. Крисан О. Доповідь про матеріали зарубіжних досліджень. Матеріали науково-практичного семінару ПРООН, МОН України, АПН України «Компетентнісний підхід до формування змісту освіти у 12-ти річній школі : концептуальні підходи та термінологія». К., 2004. 16 червня. С. 11.
40. Кузьміна Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высш. шк., 1990. 119 с.
41. Лебедев В. В. Структурирование компетенций – перспективное направление в решении проблем образования. Школьные технологии. 2007. № 2. С. 97–103.
42. Леднев В. С. Содержание образования. Москва: Высшая школа, 1989. 360 с.
43. Лісова, С.В., 2011. Компетентнісний підхід у вищій освіті: зарубіжний досвід. В: О.А. Дубасенюк, ред. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 46.

44. Локшина О. Развитие компетентного подхода в образовании Европейского союза. Шлях освіти. 2007. № 1. С. 16–21.
45. Лучова Е. Б. Электронные обучающие курсы. Смешанное обучение математике: практика опередила теорию. Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 54-59.
46. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Знание, 1996. 308 с.
47. Марковська О. Концептуальні підходи до професійно-практичної підготовки інженерів-педагогів машинобудівного профілю. Міжвузівський збірник «Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво». 2011. Вип. 5. С. 167–170.
48. Маслов В. И. Принципы менеджмента в учреждениях образования. Образование и управление. 1987. Т. 2. С. 77–84.
49. Местечкин В. И. Сущность профессионального образования в организационно-образовательном менеджменте: профессионально-деятельностном подходе. Челябинск, 2002. 214 с.
50. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка. Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 30–37.
51. Мохова М. Н. Активные методы в смешанном обучении в системе дополнительного педагогического образования : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Московский гос.унт.им. М.В.Ломоносова. Москва, 2005. 155 с.
52. Мусійовська О. Ф. Дидактичні умови використання технологій комбінованого навчання іноземних мов студентів технічних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2016. 185 с.
53. Ничкало Н. Г. Сучасні тенденції і проблеми неперервної професійної освіти. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. 2000. С. 78–86.
54. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С», 2003. – 424 с.

55. Пелагейченко В. Ключові компоненти компетентності вчителя. Відкритий урок: розробки, технології, досвід. 2009. № 2. С. 55–60.
56. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук; О. І. Пометун. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 15–25.
57. Прокофьева А. Г. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущих специалистов в современной информационной образовательной среде вуза: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.08. Самара, 2008. 24 с.
58. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы, Изд. 2-е, испр. М.: «Когито-Центр», 2001. 142 с.
59. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Х.: Вид. група «Основа», 2005. – 96 с.
60. Самойленко О. М. Впровадження технологій дистанційного навчання в університетську освіту. Освіта на Луганщині. Освітні технології. 2009. № 1 (30). С. 135–139.
61. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. 120 с.
62. Сериков, В.В., 1994. Личностно-ориентированное образование: к разработке дидактической концепции. Педагогика, № 5, с. 16-21.
63. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти : тезаурус наукового дослідження : наук. вид. НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, МОН, Маріупольський держ. гуманіт. ун-т. – К. : Вид. дім «ЕКМО», 2010. – 362 с.
64. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – К.: Наукова думка, 2000. – 680 с.
65. Современный словарь иностранных слов. – СПб. : Дуэт, 1994. – 752 с.
66. Стрюк А. М. Теоретичні основи комбінованого навчання. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана

Огієнка. Серія педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2011. № 17. URL: <http://journals.uran.ua/index.php/2307-4507/article/view/32063>

67. Сулима Т. С. Формування професійної компетентності майбутнього педагога професійного навчання будівельного профілю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2014. 235 с.

68. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко та ін. Харків : Міськдрук, ХПІ, 2016. 284 с.

69. Технологія створення дистанційного курсу / В. Ю. Биков та ін. Київ : Міленіум, 2008. 323 с.

70. Тімець О. В. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії у процесі професійної підготовки: монографія. Умань: Видавець «Сочінський», 2010. 339 с.

71. Триус Ю. В., Герасименко І. В., Франчук В. М. Система електронного навчання ВНЗ на базі MOODLE : метод. посіб. / за ред. Ю. В. Триуса. Черкаси : ЧДТУ, 2012. 220 с.

72. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. Москва: ИНФРА-М, 2002. 576 с.

73. Фролов Ю. В., Махотин Д. А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов. Высшее образование сегодня. 2004. № 8. С. 34–41.

74. Хасан Б. И. Границы компетенций : педагогическое применение и возрастные притязания. Журнал практического психолога. 2004. № 3. С. 13–23.

75. Хуторской А. К. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. К. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 31–40.

76. Хуторской, А.В. 2003. Дидактическая эвристика: теория и технологии креативного обучения. Москва: Изд-во МГУ

77. Чаплак М. Сучасні тенденції формування професійної компетентності майбутніх педагогів. Российская наука. URL: http://www.rusnauka.com/4_

78. Чередніченко Г. А. Використання системи MOODLE у змішаному навчанні. Інноваційні методи викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах : матеріали всеукр. наук-практ. конф. (м. Київ, 27 травня 2015 р.). Київ : НУХТ, 2015. С. 73–77.

79. Чижевський В. В. Загальноєвропейський аспект формування змісту освіти в Україні. Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. «Стандарти загальної середньої освіти. Проблеми, пошуки, перспективи», 25–26 червня 1996 р. – К., 1996. – 172 с.

80. Шахматова О. Н. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития педагогов профессиональной школы: дис. канд. пед. наук. УГ ППУ. 2000. 198 с.

81. Шиліна Г. А. Методика дистанційного навчання української мови учнів основної школи : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2016. 300 с.

82. Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: Мониторинг качества образования. М.: Педагогическое общество России, 2000. 262 с.

83. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения. Современные подходы к компетентностно ориентированному обучению. Красноярск, 2002. 179 с.

84. Ягупов В. В. Інформаційно-комунікаційні технології в дистанційному навчанні майбутніх кваліфікованих робітників. Інформаційнокомунікаційні технології в сучасній освіті: довід, проблеми, перспективи. Львів, 2015. Вип. 4. ч. 2. С. 202–205.

85. Ягупов В., Півень Н. Компетентнісний підхід до формування змісту професійної підготовки майбутніх бакалаврів технічного профілю (на прикладі спеціальності «Інженерне матеріалознавство»). Наук. записки Терноп. нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка. Сер.: Педагогіка. 2009. Спецвипуск № 3. С. 283–287.

86. Якиманская, И.С. 2000. Личностно-ориентированное обучение в современной школе: [монографія]. Москва: Сентябрь, с. 103-110.

ДОДАТКИ

Додаток А

Електронні навчально-методичні комплекси для формування професійної компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах змішаного навчання

Маркетинг готельно-ресторанної справи

Методичні матеріали
Навчальні матеріали
Контроль знань
Література



Лекційний курс

- Тема 1. Основи маркетингової діяльності підприємства, основні елементи та види маркетингу
- Тема 2. Маркетингове середовище підприємства
- Тема 3. Сутність та специфіка маркетингу послуг
- Тема 4. Маркетингові дослідження кон'юнктури ринку та можливостей підприємств
- Тема 5. Основні поняття та показники діяльності підприємств громадського харчування та готельного господарства
- Тема 6. Товарна політика підприємств готельного та ресторанного господарства
- Тема 7. Цінова політика підприємств готельного та ресторанного господарства
- Тема 8. Політика розповсюдження послуг підприємств готельного та ресторанного господарства
- Тема 9. Комунікаційна політика підприємств готельного та ресторанного господарства
- Тема 10. Планування маркетингу підприємств готельного та ресторанного бізнесу