

ІННОВАЦІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

УДК 378.621.397

В. Н. Аниськин, Е. В. Замара

О ПРОБЛЕМЕ РАЗГРАНИЧЕНИЯ ПОНЯТИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ИХ ВЛИЯНИИ НА КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Переход от технократического к информационному обществу, в т. ч. и в области образования, социальной жизни и профессиональной деятельности, непрерывное развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) требует от системы образования решения принципиально новой проблемы подготовки людей, приспособленных к быстро меняющимся реалиям окружающей действительности, способных не только воспринимать, хранить и воспроизводить информацию, но и продуцировать новую, управлять информационными потоками и эффективно их обрабатывать. В соответствии с Национальной доктриной образования Российской Федерации до 2025 года основными целями профессионального образования являются: „подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности” [5].

Программы развития и модернизации высшего профессионального образования определяют необходимость создания в российских вузах такой информационно-образовательной среды (ИОС), которая бы в полной мере способствовала формированию и развитию информационно-технологической культуры и социальной компетентности, как преподавателей, так и студентов образовательных учреждений, стимулированию и развитию их творческой активности. Социальный заказ общества, нынешняя человеко-центрическая, компетентностно-ориентированная парадигма образования определяют вузам ряд сложных задач, от решения которых во многом зависит успешность и комфортность деятельности будущих специалистов в стремительно изменяющемся мире. Среди них можно выделить такие, наиболее актуальные и значимые, как:

– приоритетность развития творческой личности, ее способность к саморазвитию и самосовершенствованию;

– овладение опытом творческой деятельности и опытом эмоционально-ценностных отношений к миру, к людям и самому себе;

– формирование профессиональной, социальной, информационной компетентностей;

– технологическая подготовленность обучающего и обучающегося, овладение современными и традиционными образовательными технологиями, к числу которых относятся и информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

Последние, являясь системой материальных (технических) и идеальных (знаниевых) средств, предназначенных для осуществления информационно-коммуникационного взаимодействия преподавателя и студентов, наиболее эффективны и универсальны не только в организации образовательного процесса и технологической подготовки будущих специалистов, осуществляемой в современной информационно-образовательной среде, а и в развитии их социальной мобильности и компетентности.

В качестве определения ИОС можно предложить следующее: „Под информационно-образовательной средой вуза понимается системно организованная совокупность аппаратных, программных и транспортных средств, информационных ресурсов, организационно-методического и правового обеспечения, ориентированная на удовлетворение потребностей студентов и преподавателей вуза в информационных услугах и сервисе для подготовки специалистов, проведения научных исследований, организационного управления и обслуживания инфраструктуры вуза” [2]. Данный вариант дефиниции позволяет выделить основные условия эффективности и особенности современной вузовской ИОС, к которым относятся:

– создание условий для развития творческого потенциала субъектов образовательного процесса при оперативном и эффективном информационном обмене;

– сверхплотная информационная и технологическая насыщенность среды и вместе с тем приоритет личности преподавателя (обучающего) а не компьютера в ней без излишней абсолютизации возможностей некоторых ИКТ, взаимодействие которых с человеком не выявлено в полной мере;

– необходимость разработки не только новых образовательных стандартов, учебных программ и планов, а и реализация потребностей вузов в новом нормативном, дидактическом и методическом обеспечении, в первую очередь, системами планирования и управления качеством образования, современными медиатеками с наличием в них необходимых предметных учебно-электронных изданий и иных электронных образовательных ресурсов;

– насущная необходимость, а, в некотором роде, и достаточность технологической подготовки и формирования требуемого уровня технологической культуры преподавателя вуза для его комфортной и

эффективной профессиональной педагогической деятельности и развития профессиональной и социальной компетентностей.

Проблема выбора и оптимизации форм, средств и методов технологической подготовки специалистов, формирования их профессиональной и социальной компетентностей достаточно остра и актуальна, а результаты специальных исследований в данной области не могут пока расцениваться как основания для самоуспокоенности. Доказательством подобного утверждения могут служить пока еще не полностью используемые в образовательной практике дидактические свойства и функции современных и перспективных ИКТ. Вместе с тем, интеграция и обязательное сочетание знаниевой (включая социальную) и технологической (включая предметно-практическую) компонент в педагогических системах является основой для утверждения об эффективности их применения в условиях современной личностной, компетентностно-ориентированной образовательной парадигмы.

Следует отметить, что многие отечественные ученые активно заняты проблемой исследования компетентности личности в современной России. Их исследовательская деятельность позволяет нам сегодня формировать представление о глубине проблемы и её практической направленности. Так, Ю. Г. Татур [11] считает, что компетентностный подход может дать отрицательный эффект, если при переходе к новой модели выпускника не будут бережно использованы ранее исповедуемые модели, не будут достаточно четко указаны взаимосвязи между старым и новым, условия и правила трансформации имеющегося опыта. Однако А. А. Вербицкий [1] отмечает, что ЗУНы „не равны” компетенциям / компетентностям и не являются „ключевыми”, а исследования в сфере компетентностей носят, главным образом, локальный, исследовательский характер.

По мнению И. А. Зимней компетентностный подход в его первоначальном варианте, усиливает практикоориентированность образования, необходимость усиления акцента на операциональную, навыковую сторону результата, подчеркивает роль опыта, умений практически реализовать знаний, решать задачи, поэтому не может быть противопоставлен ЗУН. Базовыми категориями компетентностного подхода являются понятия компетентность и компетенция.

Современная перестройка (модернизация) образования ориентирует на такое толкование анализируемых терминов, при котором компетенция связывается преимущественно со знаниями, а компетентность – акцентирует внимание на умениях применять, использовать в практике полученные знания.

В современной психолого-педагогической литературе встречается достаточно много вариантов дефиниций понятия „профессиональная компетентность” педагога (преподавателя вуза), которые тесно связаны с понятием „профессиональная компетенция”. Данные понятия, а также их производные „компетентный” и „компетентностный” во многом определяют нынешние требования к модернизирующейся российской

системе высшего и среднего профессионального образования. Очень часто мы слышим и употребляем сами в характеристиках высококвалифицированного вузовского преподавателя такие определения, как: „его профессиональная компетенция не вызывает сомнений”, „профессионализм преподавателя определяется уровнем его компетенции”, „преподаватель, компетентный в своём учебном предмете, области научного знания, сфере, отрасли и т. п.”, а в характеристиках современного образовательного пространства вуза – „компетентностный подход к образованию”, „ключевые компетенции”, „компетентностно-ориентированное обучение”, „профессиональное образование, основанное на компетенциях” и т. д.

Вместе с тем, не всегда вузовский преподаватель, может доступно и аргументировано разграничить эти два ключевых для нынешнего высшего профессионального образования, понятия. И это, несмотря на то обстоятельство, что ещё в 60-х годы прошлого века были определены основные различия между терминами „компетенция” и „компетентность”, когда последнее трактовалось, как интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека, основывающийся на его знаниях [3]. При этом справедливости ради, стоит отметить, что не только попытки разграничения компетенции и компетентности вузовских преподавателей-предметников или иных педагогов-практиков терпят фиаско довольно часто. Некоторые ученые, педагоги и психологи, специально исследовавшие эту проблему, нередко пишут эти два понятия через черту дроби, например: „компетенции / компетентности” или „социальные компетенции / компетентности” [4], [3].

Для того чтобы попытаться определить наиболее важные для нас компоненты структуры и содержания социальной компетенции преподавателя вуза, подчеркнуть ее единство с информационной и технологической компетенциями, а также показать, как они влияют на формирование общей профессиональной компетентности педагога, нам тоже не хотелось бы вступать в полемику по вопросу: „Какое из анализируемых понятий первично, а какое является производным?”. Поэтому мы постараемся привести наиболее полезные, на наш взгляд, подходы к определению профессиональной компетентности (компетенции) преподавателя.

Так, например, в книге „Новая дидактика: технология проектирования современной модели дистанционного образования” под редакцией В. И. Овсянникова, приводится мнение Дж. Равена согласно которому: „компетентность – это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия” [6]. Далее в указанном источнике по отношению к компетентности трактуется, что: „это явление „состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно

независимы друг от друга ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения”. При этом, как подчеркивает Дж. Равен, „виды компетентности» суть „мотивированные способности” [7], [3].

И. А. Зимняя отмечает также, что данные определения, приводимые Дж. Равеном в его работе „Компетентность в современном обществе”, вышедшей в Лондоне в 1984 году, предлагаются им на втором этапе (1970 – 1990 гг.) формирования и становления системы образования, основывающейся на компетенциях (competence-based education – СВЕ-подход в образовании) – этапе разработки и начала широкого использования категории „социальные компетенции / компетентности” [7]. Всего же условно выделяется три этапа становления СВЕ-подхода в образовании (или становления тогда новой, а ныне современной и особо актуальной компетентностно-ориентированной парадигмы высшего профессионального образования):

– первый этап – с 1960 по 1970 год (характеризуется введением в научный аппарат категории „компетенция”, созданием предпосылок для разграничения понятий компетенция/компетентность, появлением понятия „коммуникативная компетентность” по Д. Хаймсу);

– второй этап – с 1970 по 1990 год (характеризуется использованием категории „компетенция/компетентность в теории и практике обучения иностранному языку, а также профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению и коммуникациям, а также разработкой и началом широкого использования категорий „компетентность” и „социальная компетенция/компетентность” по Дж. Равену);

– третий этап – с 1990 года (характеризуется исследованиями компетентности как научной категории применительно к образованию и специальными всесторонними рассмотрениями профессиональной компетентности учителя (преподавателя – В. А.) в общем контексте психологии труда по А. К. Марковой) [3].

Как нам представляется, широко востребованный ныне современной российской педагогикой „компетентностный подход” к проблеме образования не является разумной альтернативой „технологическому”. Для доказательства этого вполне достаточно сопоставить список профессионально значимых качеств преподавателя с перечнем „компонентов компетентности” или характеристик и способностей людей, позволяющих им достигать личностно значимых целей – независимо от природы этих целей и социальной структуры, в которой эти люди живут и работают [7]. Этот перечень выглядит следующим образом:

- тенденция к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели;
- тенденция контролировать свою деятельность;
- готовность и способность обучаться самостоятельно;

- поиск и использование обратной связи;
- уверенность в себе и самоконтроль;
- адаптивность: отсутствие чувства беспомощности;
- склонность к размышлению о будущем: привычка к абстрагированию;
- внимание к проблемам, связанным с достижением поставленных целей;
- самостоятельность мышления, оригинальность;
- критическое мышление и готовность решать сложные вопросы;
- готовность работать над чем-либо спорным и вызывающим беспокойство;
- исследование окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов (как материальных, так и человеческих);
- готовность полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск;
- отсутствие фатализма и готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели;
- знание того, как использовать инновации;
- уверенность в благожелательном отношении общества к инновациям;
- установка на взаимный выигрыш и широта перспективы;
- настойчивость, использование ресурсов, доверие;
- отношение к правилам как указателям желательных способов поведения;
- персональная ответственность и способность к совместной работе ради достижения цели, способность принимать правильные решения;
- способность побуждать других людей работать сообща ради достижения поставленной цели, способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят;
- стремление к субъективной оценке личностного потенциала сотрудников;
- готовность разрешать другим людям принимать самостоятельные решения;
- способность разрешать конфликты и смягчать разногласия;
- способность эффективно работать в качестве подчиненного;
- терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих;
- понимание плюралистической политики;
- готовность заниматься организационным и общественным планированием.

Нам хотелось бы также для более полного рассмотрения вопроса о специфике профессиональной компетентности преподавателя вуза, в дополнение к приведенному определению компетентности по Дж. Равену, отметить особо то обстоятельство, что по его же мнению: „компетентность включает в себя не только интеллект... Следует еще раз

подчеркнуть, что компетентность включает в себя не только способности. Она подразумевает также внутреннюю мотивацию, которая не входит в понятие способности как таковой. В прошлом педагоги относились к этому мотивационному компоненту даже с еще большим пренебрежением, чем к фактору способности. Но именно он должен служить опорным пунктом в процессе выявления и оценки компетентности” [7].

Необходимо подчеркнуть, при этом, что, несмотря на столь „изысканное многообразие наукообразия”, на самом деле, все оказывается, не так уж сложно, а даже достаточно тривиально. Для этого, по-нашему мнению достаточно вдуматься в следующее высказывание: „Равен (Raven 1984) провел анализ видов компетентности, необходимых для эффективного преподавания. Было установлено, что эффективно работающие преподаватели обладают способностью размышлять о личных качествах своих учеников (студентов вуза – В. А.) и заботиться об их развитии, замечать, предвидеть и учитывать реакцию учеников (студентов вуза – В. А.), на деле демонстрировать свои собственные системы предпочтения и системы ценностей и глубоко личные способы мышления и переживания, приводящие к достижению поставленных целей, а также обладают способностью понимать и успешно воздействовать на внешние по отношению к школе (к вузу – В. А.) социальные факторы, которые обычно ограничивают возможности работы.

Таким образом, понимание психологических, социологических и политических аспектов производственной деятельности представляется основным условием эффективного преподавания, несмотря на то, что необходимые знания по психологии и социологии обычно не входят в программу обучения самих преподавателей” [7], [6], [8].

В работе А. К. Марковой „Психология труда учителя” отмечается, что при использовании для определения содержания труда учителя (преподавателя – В. А.) трех классических базовых психологических категорий: деятельность, общение, личность, мы можем принимать педагогическую деятельность, педагогическое общение и личность педагога за основные стороны труда современного учителя (преподавателя вуза – В. А.). Причем, личность учителя (вузовского педагога – В. А.) является тем основоопределяющим и „стержневым” фактором его труда, фактором, который определяет профессиональную позицию педагога в педагогической деятельности и педагогическом общении. Сам же труд педагога определяется системой сложных диалектических отношений всех трех сторон друг с другом, „когда каждая из них является то предпосылкой, то средством, то результатом развития другой”. Поэтому при некотором упрощении этих отношений, можно предположить, что педагогическая деятельность является определенной технологией труда учителя (преподавателя вуза – В. А.), педагогическое общение определяет „климат и атмосферу” этого труда, а личностный аспект выступает в роли того оселка, на котором проявляются „ценностные ориентации, идеалы и внутренние смыслы работы учителя”. Используя подобный подход можно

сделать вывод о том, что „профессиональная компетентность предполагает (определяет – авторы) сформированность в труде учителя всех этих трех сторон”. Конечно же, трехсторонний подход к определению специфики труда преподавателя, его профессионализму (результативности) и, в конечном счете, к его профессиональной компетенции будет неполным, если проигнорировать еще две важные стороны – обученность (обучаемость) и воспитанность (воспитуемость) обучающихся, поэтому подобная пятисторонняя наполняемость содержания преподавательского труда и является основой пяти блоков профессиональной компетентности учителя (педагога вуза – В. А.) [9].

По-нашему мнению, в условиях современной развивающей ИОС на все эти пять блоков профессиональной компетентности преподавателя оказывают формирующее и определяющее влияние средства традиционные и перспективные ИКТ и средства их реализации, а сама профессиональная компетентность педагога находится в прямой зависимости от степени информатизации конкретной образовательной системы, в которой он трудится.

Действительно, результативная педагогическая деятельность, которая технологична по своей сути, просто не может сейчас осуществляться без использования ИКТ, а педагогическое общение, или по иному – педагогические коммуникации, вряд ли будут эффективными, если преподаватель в процессе общения с участниками образовательного процесса обойдется без современных ИКТ. Что же касается личностного аспекта профессиональной компетентности педагога, то положительное воздействие интерактивных ИКТ на мотивационную, эмоциональную, психолого-физиологическую сферу обучающихся и обучающихся, на включение в процесс обмена учебной, воспитательной, патриотической и иной необходимой информации не только зрительных и слуховых анализаторов, а других органов чувств человека, переоценить просто не возможно.

Приведенное утверждение позволяет сделать вывод о том, что специфика профессиональной компетенции преподавателя, работающего в условиях современной ИОС, определяется как самой глобальной информатизацией нашего общества в целом, так и уровнем применения ИКТ в своей повседневной профессионально-педагогической деятельности, в частности, а объективные (знания, умения, навыки) и субъективные (профессиональная позиция, особенности личности) характеристики его труда весьма существенно зависят от их наполняемости информационно-технологическими умениями и навыками.

В Кратком словаре иностранных слов (М., 1974) определение понятия „компетентность” не приводится, но в нем имеется дефиниция понятия „компетенция”, которое выглядит следующим образом: „компетенция – это круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов в которых данное (компетентное) лицо обладает познаниями, опытом”. Еще одно определение из аналогичного словаря

(М., 1952), которое мы находим в работе И. А. Зимней [3], характеризует производное „компетентный” и, вероятнее всего, речь здесь идет именно о компетентном специалисте: „компетентный (лат. *competens, competentis* – надлежащий, способный) – знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо”.

В рамках исследуемой проблемы разграничения понятий профессиональная „компетентность” и „компетенция” преподавателя вуза нам хотелось бы также привести обобщенный вариант определения компетентности, предложенный О. Е. Ломакиной, который позволяет рассматривать этот термин как „психологическое новообразование личности, обусловленное интериоризацией теоретического и практического опыта, системное по своей сути и представляющее собой интеграцию различных компетенций и качеств человека” [Цит. по 10], а также, например, такое определение компетенции, как: „компетенция является производной от компетентности и понимается как определенная сфера приложения знаний, навыков, умений и качеств, которые в комплексе помогают человеку действовать в различных, в том числе и в новых для него ситуациях” [10].

Не отвергая и не оспаривая вышеприведенные определения, мы, тем не менее, солидарны с интегративной, по своей сути, позицией И. А. Зимней, по мнению которой: „ключевые компетенции суть самое общее и широкое определение адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе” [3]. Для более же чёткого разграничения понятий профессиональная „компетенция” и „компетентность” преподавателя вуза по потенциально-актуальному и когнитивно-личностному основаниям стоит, видимо акцентировать наше внимание на следующих вариантах этих дефиниций в терминологии указанного выше автора:

– под компетентностью понимается актуальное, формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально-профессиональная характеристика человека, его личностное качество”, что, в свою очередь, позволяет сделать вывод о том, что:

– „компетенции как некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений) выявляются в компетентностях человека” [4].

В заключении отметим, что проведенный нами анализ различных подходов к определению понятий „компетентность” и „компетенция” конечно же, не является всеобъемлющим и обеспечивающим возможность лёгкого разграничения этих понятий, но мы надеемся, что он может сыграть определённую роль в исследованиях проблем формирования и развития социальной, информационной, технологической, иных

компетенций современного преподавателя вуза и его общей профессионально-педагогической компетентности.

Список использованной литературы

1. Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. Вербицкий // Высшее образование в России. – М. : Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39 – 46. **2. Концепция** создания и развития ИОС ГОУ ВПО „СГПУ” на 2006 – 2011 гг. / И. И. Ильина, О. Ф. Брыксина. – Самара : СГПУ, 2006. **3. Зимняя И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42. **4. Зимняя И. А.** Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Интернет-журнал „Эйдос”. – 2006. **5. Национальная** доктрина образования Российской Федерации до 2025 года. – М., 2008. **6. Новая** дидактика: технология проектирования современной модели дистанционного образования : учеб. пособие / под ред. В. И. Овсянникова. – М. : МГОУ, 2002. – 98 с. **7. Равен Дж.** Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : „Когито-Центр”, 2002. – 396 с. **8. Аниськин В. Н.** Формирование технологической культуры и социальной компетентности учителя в условиях современной информационно-образовательной среды : учеб. пособие / В. Н. Аниськин, В. И. Богословский, Н. Г. Кочетова. – СПб. ; Самара: СГПУ, 2006. – 256 с. **9. Маркова А. К.** Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с. **10. Татарничева С. Н.** Методическая компетенция учителя и её формирование в процессе самостоятельной работы студентов : дисс. ... канд. пед. наук / С. Н. Татарничева. – Тольятти, 2004. **11. Татур Ю. Г.** Образовательная система России / Ю. Г. Татур. – М. : Высшая школа, 1999.

Аніськін В. М., Замара О. В. Про проблему розмежування понять професійної компетентності та професійної компетенції та їхній вплив на якість сучасної освіти викладача ВНЗ

Здійснено спробу розмежування понять „професійна компетентність” та „професійна компетенція” викладача ВНЗ з метою оптимізації тезауруса, який сприяє формуванню та розвитку цих якостей педагога вищої школи.

Ключові слова: інформаційно-освітнє середовище вузу; технологічна культура викладача вузу; технологічна підготовка фахівця; професійна компетентність викладача вузу; професійна компетенція викладача вузу.

Аниськин В. Н., Замара Е. В. О проблеме разграничения понятий профессиональной компетентности и профессиональной компетенции и их влиянии на качество современного образования преподавателя вуза

Предпринимается попытка разграничения понятий „профессиональная компетентность” и „профессиональная компетенция” преподавателя вуза с целью оптимизации тезауруса, способствующего формированию и развитию данных качеств педагога высшей школы.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда вуза; технологическая культура преподавателя вуза; технологическая подготовка специалиста; профессиональная компетентность преподавателя вуза; профессиональная компетенция преподавателя вуза.

Aniskin V. N., Zamara E. V. On the Problem of Distinction Between the Concepts: Professional Competence and Expertise and Their Impact on Quality of Modern Education High School Teacher

An attempt is made distinction between „professional competence” and expertise teacher of high school in order to optimize the thesaurus, promotes the formation and development of these qualities of high school teacher.

Key words: Information learning environment, technological culture teachers, technology specialist training, professional competence of teachers of high school, high school teacher expertise, competence.

Стаття надійшла до редакції 14.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 377.046.4(470+571)

С. Р. Бабушко

**КОРПОРАТИВНЕ НАВЧАННЯ ПРАЦІВНИКІВ ІНДУСТРІЇ
ГОСТИННОСТІ В СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**

Індустрія гостинності охоплює чи не найбільші сектори туристичної сфери – готельний та ресторанний бізнес. Разом з тим, це дві трудомісткі галузі, у яких зайнято близько 9 % трудових ресурсів нашої планети – понад 260 млн. чоловік [1, с. 271]. Їх стрімкий розвиток потребує кваліфікованих конкурентоспроможних фахівців.

Дедалі очевидним стає те, що займатися туризмом без фахової освіти складно, а в сфері обслуговування просто неможливо [2, с. 150]. Готелі, ресторани, у штаті яких відсутні висококваліфіковані працівники із сучасними знаннями та навичками обслуговування, що відповідають міжнародним стандартам, не зможуть вижити в жорсткій конкурентній боротьбі за споживача. У сучасних умовах перед ними постає питання сталого розвитку та якості запропонованих послуг гостинності. А якість послуг у готельно-ресторанному господарстві безпосередньо залежить від людей, які працюють у цій сфері.