

Педагогіка вказати загальну тему для блоку

Десятов Т.М.

Концепції впровадження сучасних стандартів професійної освіти у навчальний процес вищої школи: зарубіжний досвід

Сучасний підхід до якості навчання не повинен обмежуватись лише контролем якості на етапі випуску студентів, а має забезпечуватись на всіх етапах навчання. Такий підхід все більше практикується у системах навчання та підготовки на основі компетентнісного підходу.

Забезпечення якості процесу навчання включає в себе стандарт діяльності - нормативні вимоги (еталонні критерії), на основі яких може здійснюватися оцінка діяльності провайдерів навчання та підготовки, особливо для якості, яка визначається як „майстерність”.

Критерії діяльності або стандарти можуть розроблятися:

- самостійно навчальними закладами для застосування у власній внутрішній системі забезпечення якості;
- зовнішніми агенціями забезпечення якості, які відповідають за систему освіти;
- міжнародними агенціями стандартизації для міжнародного застосування (наприклад, положення ISO 9000).

Незважаючи на те, хто розробляє стандарти якості, розробники визначають очікувану діяльність відповідних провайдерів послуг з навчання та підготовки, у яких запроваджено процедури забезпечення якості.

Кваліфікаційні стандарти та стандарти якості діяльності в рамках системи освіти на основі компетентнісного підходу є взаємопов'язаними між собою і невід'ємними частинами однієї і тієї ж системи забезпечення якості. Кваліфікаційні стандарти визначають нормативні вимоги до результатів навчання. Стандарти діяльності визначають нормативні вимоги до процесу досягнення цих результатів [1].

Компетентнісна природа обох стандартів визначає подібність їхніх структур та компонентів. Кожен стандарт діяльності може бути порівняний з блоком компетентності, який об'єднує елементи компетентності (завдання), що стосуються взаємозалежних галузей процесу надання послуг освіти.

Більшість елементів супроводжуються критеріями та описанням сфери застосування. Вони також визначають, які докази та приклади необхідні для підтвердження відповідності якості здійснюваної діяльності вимогам стандарту.

У рамках навчання та підготовки на основі компетентнісного підходу, заходи із забезпечення якості процесу навчання повинні забезпечувати повну відповідність результатів кваліфікаційним стандартам.

У той же час кваліфікаційні стандарти - це навчальні плани або програми. Вони чітко визначають вимоги до результатів навчання та надають еталонні критерії для їхньої оцінки, але не включають навчальні плани.

Провайдери освітніх послуг самі повинні потурбуватися про розробку навчальних програм, які допоможуть отримати саме такі результати навчання, які визначені кваліфікаційними стандартами. Ефективність програм визначається на основі того, чи відповідають випускники компетентнісній вимозі кваліфікаційних стандартів, чи ні.

Навчальні програми можуть бути розроблені як серія навчальних модулів, які тісно пов'язані з блоками компетентності кваліфікаційного стандарту і забезпечують навчання, яке є фундаментом для отримання конкретних знань та навичок.

Якщо порівнювати Державні галузеві стандарти вищої освіти, які створено останнім часом в Україні із стандартами, що діють у розвинених країнах, то слід відмітити принципово інші підходи до їх розробки. Наприклад, американські стандарти поширюються не тільки на етап підготовки майбутніх учителів, а й на стажування та подальший професійний розвиток, кар'єру. Особливості такої побудови стандартів пов'язані, по-перше, з тим, що педагогічні коледжі, наприклад, при університетах США розраховані, як правило, на 4-річний термін навчання, але звання вчителя й диплом про

педагогічну освіту випускники отримують лише після 2- річного стажування в школі та складання кількох екзаменів. По-друге, передбачено безперервний характер освіти, оскільки вони поширюється й на професійне зростання вчителів [2].

Для змісту професійної підготовки американських педагогів магістерського рівня характерна наявність традиційних фундаментальних дисциплін, так і запровадження новітніх міждисциплінарних курсів. Це дає можливість запровадження спеціалізацій у межах однієї магістерської спеціальності з урахуванням потреб регіону.

Такий підхід розробки стандартів, вважаємо, є цілком слушним і для української вищої школи, тому робота щодо осучаснення вітчизняних Державних стандартів має здійснюватися з урахуванням світових тенденцій.

В умовах стандартизованого характеру сучасних форм, зокрема в США, Великій Британії, Канаді, суттєвих змін зазнали форми та методи організації навчального процесу. У загальному обсязі підготовки студентів, зазначає професор Коваль Л.В., окреслилася тенденція до скорочення лекційного фонду та збільшення часу на самостійну роботу. На лекціях, побудованих з урахуванням принципу випереджального навчання, розглядаються лише ключові проблеми курсу, найновітніші досягнення в конкретній галузі знань. Практичні і семінарські заняття з різних навчальних дисциплін наповнені формами і методами активного навчання. Найбільшої популярності набувають: метод проектів, проблемні медіатехнології, мікрвикладання та ін. [2].

У світовому освітньому просторі існують розбіжності в поглядах щодо професійної діяльності вчителя, а відповідно й до його фахової підготовки. Зокрема в англomовних країнах (США, Велика Британія, Канада) стандартизований характер сучасних реформ потребує формування в учителя готовності до їх втілення. Ставлення до вчителя в контексті реформування освітнього простору часто є різним: як до чинника якості освіти, а також як до провідного суб'єкта розв'язання цієї проблеми.

Провідною ідеєю першого підходу вважається стимулювання до підвищення якості професійної діяльності тільки через ринкові механізми конкурентної боротьби та звітності перед споживачем. У такому разі стандарти розглядаються як ще один із засобів тиску на вчителя. Другий підхід є досить поширеним у реформах 90-х рр. ХХ ст. та особливо на початку ХХІ ст.

Він передбачає формування в педагога активності, творчого ставлення до процесу реалізації освітніх змін, дає йому відчуття особистісну причетність не тільки до їхнього втілення, а й до створення, унаслідок чого він стає суб'єктом, а не об'єктом реформ. Представники такої позиції розробки стандартів педагогічну діяльність розглядають як необхідну умову самовдосконалення, набуття педагогічною професією повноцінного автономного статусу.

У країнах Європейського Союзу професії вчителя відводиться важлива роль, при цьому його підготовка залежить від традиційних аспектів їхньої професійної діяльності, а вчитель сприймається як інноватор, менеджер-організатор освітньо-виховного процесу: дослідник власної професійної діяльності, технологічно компетентний комунікатор, активний учасник навчального співробітництва, взаємодопомоги й підтримки.

Останнім часом у теорії та практиці педагогічної освіти як країн європейського, так і глобалізаційного освітнього простору відбувається своєрідна концептуальна переорієнтація та народжуються стереотипи нового образу вчителя ХХІ ст. у „триєдиності” таких його станів, як професіонал - інтелігент - громадянин своєї держави та світу.

Досвід професійної стандартизації у розвинутих країнах Європи розглядається нами в контексті окремих його найважливіших аспектів, тобто особливостей управління та організації процесу розроблення моделі професійного стандарту, реалізації компетентнісного підходу при формуванні структури та змісту професійного стандарту, зв'язку професійних стандартів та кваліфікацій.

Відомо, що кожна країна має свої законодавчо закріплені стандарти надання освітніх послуг громадянам, наприклад, в Законі України „про Вищу освіту” маємо цілий розділ, що присвячено зазначеному нами питанню.

Розглянемо три класифікації стандартів освітніх послуг, що надаються громадянам задля вдоволення потреби людини:

- державні уявлення про стандарти [3];
- виклад системи освіти у баченні міжнародної стандартної класифікації освіти [4];
- європейські стандарти та рекомендації щодо внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти.

Зазначимо, що останні є саме рекомендаціями, розробленими для надання допомоги та визначення орієнтирів як для навчальних закладів при розробці власних систем забезпечення якості, так і для агенцій, що здійснюють незалежні перевірки. Для нас їх розгляд є концептуально важливим, адже наразі ми реформуємо свою систему освіти задля створення єдиного європейського простору і маємо бачити, чи відповідають наші стандарти стандартам, проголошеним в Європі.

Отож, коли мова зайшла саме про європейські стандарти, то пропонуємо розглянути концепцію їх впровадження. Так, в документі проголошено, що метою стандартів є, перш за все, стимулювання розвитку ВНЗ, що провадять активну дослідницьку та освітню діяльність, останньою є також мета створення спільної системи поглядів щодо надання вищої освіти та забезпечення її якості в межах Європейського простору вищої освіти. Також, як справедливо зазначається в документі, дані стандарти сприяють створенню культури якості кожного окремо взятого навчального закладу, стимулюють його прозорість та відкритість щодо фінансування, підзвітності як державі, так і міжнародній спільноті, розробки та втілення нововведень, що приводять до якісно нових перетворень у царині розвитку освітніх систем та свідомості громадян, які прагнуть отримати освіту.

У міжнародних дискусіях виявляються певні розбіжності в трактуванні поняття „стандарт” щодо порядку його застосування. Так, наприклад у глосарії Європейського фонду освіти зазначено, що професійні стандарти зазвичай використовуються для визначення того, що потрібно від людей на робочих місцях. Розходження між двома типами стандартів (професійні й освітні) усе більше розмиваються, тому що стандарти розробляються для того, щоб привести результати освіти й підготовки у відповідність із вимогами трудової галузі. Будь-який з них може використовуватися як кваліфікаційний стандарт [5].

Узагальнення досвіду ряду європейських країн дозволяє встановити загальні підходи до змісту професійних стандартів, які включають:

- професійний профіль підготовки: перелік дій, які повинні виконуватися і їхня послідовність (самостійно або дотримуючись інструкцій) для успішної роботи з даної професії або виконання даного виду професійної діяльності;
- екзаменаційні вимоги: тут обумовлюється, які трудові операції мають бути засвоєні до кінця навчання або в його процесі й встановлюється перелік мінімальних знань і навичок, які потрібно продемонструвати для успішної здачі іспитів (окрім того, в них також зазначено, як має проводитися іспит, тобто зміст усної й письмової частини іспиту);
- вступні вимоги: тут зазначено, яке посвідчення про отриману освіту/компетенції має бути представлено для того, щоб бути допущеним до вивчення відповідного курсу. (У Німеччині, наприклад, не потрібно представляти посвідчення про отриману освіту для того, щоб мати доступ до „дуальної системи” професійної освіти і навчання. Загалом, будь хто може почати навчання в рамках даної системи освіти. Але це виключення. У більшості країн потрібно продемонструвати виконання певних обов'язків освітніх вимог);
- навчальний план: зроблено опис (більш-менш докладно) цілей навчання, теоретичного й практичного змісту навчання, а також структура й тривалість різних розділів і всього навчального курсу відповідно до діючого стандарту.

У багатьох країнах реформи професійної освіти проходять через процес змін, у відповідь на фундаментальні політичні, економічні і соціальні зміни, що викликають необхідність пошуку адекватних концепцій і підходів розв'язання проблем, пропонованих новими умовами розвитку. У даному контексті, саме розробка сучасних, розрахованих на майбутнє стандартів професійної освіти вважається найбільш актуальним завданням.

Крім визначення змісту і структури, необхідні також відповідні методи розробки й впровадження нових стандартів. Загально визнано, що стандарти професійної освіти повинні розроблятися відповідно до потреб ринку праці, а не на основі пропозиції. „Ринок праці” є синонімом потреб різних секторів економіки й, особливо, потреб роботодавців у тому, що стосується конкретних робочих місць.

Ринок праці представляють, насамперед, роботодавці, профспілки й уряд. Якщо, як це відбувається в Росії, Україні й багатьох інших країнах, роботодавці й профспілки ще не організувалися, щоб сформулювати свої потреби в частині стандартів професійної освіти, уряд і його органи управління освітою змушені самі вирішувати важке завдання прогнозування потреб ринку праці. При цьому стандарти повинні бути розроблені таким чином, щоб вони були прийняті роботодавцями.

Практика деяких країн Центральної та Східної Європи відносно створення навчальних програм у галузі освіти і підготовки показує, що вони або розробляють навчальні програми силами професійних державних інститутів, або мають у Міністерстві освіти спеціальні відділи по розробці навчальних програм.

У Німеччині частина навчальної програми, що відноситься до практичного навчання на підприємствах і в установах, розробляється у Федеральному інституті професійної освіти й підготовки. Частина, що відноситься до навчальних закладів, визначається Конференцією міністрів освіти.

В Австрії розробка навчальних програм перебуває у віданні Міністерства економіки або інших компетентних міністерств. Тут, окрім Міністерства освіти,

за навчальні програми відповідає також Міністерство економіки. Інший підхід спостерігається в Данії, де є спеціальна структура, що складається з торгово-промислових комісій на національному й галузевому рівнях, у яких повністю визначаються стандарти.

Одним з елементів підготовки, впровадження й підтримки стандартів професійної освіти є їхня оцінка. Її мета полягає в тому, щоб з'ясувати якість виконання завдання, поставлених замовниками кадрів і соціальними партнерами. Йдеться про процес збору і застосування інформації, що використовується при прийнятті рішень відносно навчальної програми.

У Нідерландах, наприклад, у такий спосіб аналізують ступінь зайнятості випускників навчальних закладів, у Польщі - відповідність професійної освіти й підготовки місцевим потребам, а в Росії - рівень безробіття.

Кваліфікаційні стандартні вимоги можуть розроблятися знизу по вертикалі догори (навчальними закладами й/або на підприємствах) або зверху-вниз (державою й/або об'єднанням двох-трьох установ). У багатьох країнах діє змішаний порядок прийняття вимог, як зверху вниз, так і знизу догори.

Провідну роль у регулюванні професійної освіти відіграє держава, а роботодавці й працівники в значному числі випадків беруть опосередковану участь у цьому процесі на рівні практичної реалізації професійної освіти.

Можна виділити три функції вимог до стандартів по оцінці якості професійної освіти. Основна функція - забезпечити зв'язок між професійною освітою і галузями економіки, у яких студенти здобудуть роботу після завершення навчання. Друга функція – забезпечити порівнянність дипломів/атестатів у межах країни. Третьою функцією стандартних вимог може бути забезпечення кваліфікаційного рівня, який би визнавався в інших країнах.

У світовій практиці спостерігаються досить різні підходи до масштабів застосування кваліфікаційних рівнів (стандартів). Тут можливі наступні варіанти:

- обов'язковий характер стандартів на загальнонаціональному рівні (характерно для Франції);

- обов'язковий характер на рівні регіону (у країнах з наявністю регіонів із різною структурою, таких як Польща);
- обов'язковий характер у межах окремого сектору, галузі (характерно для Нідерландів).

Незважаючи на досить великий і різнобічний досвід, світова практика розробки стандартів професійної освіти залишає без чіткої відповіді цілу низку принципових питань.

Серед них такі:

- Чи достатньо у стандарті вказувати лише мету й результат освітнього процесу (вихід) або ж у ньому потрібно також описати навчальний процес типу викладач-студент, що застосовується для досягнення такої мети/результату (вхід плюс вихід)?
- Чи потрібно опановувати реальну професію, вимоги до якої будуть закріплені у стандарті, або ж потрібно одержати базові знання?
- Чи мають стандарти відноситися до окремих трудових операцій, або ж вони повинні охоплювати весь набір трудової діяльності, що являє собою дану професію?
- Чи потрібно віддавати перевагу у навчанні різним спеціалізованим професіям або ж потрібно навчати більш обмеженому переліку професій/кваліфікаційних профілів широкого спектру застосування?
- Чи мають бути встановлені різні рівні професійного навчання або ж усі повинні отримувати однакове посвідчення того самого рівня освіти?

Донедавна державні стандарти освіти базувалися у більшості розвинених країн на прогнозах, що визначали кваліфікаційно-професійний склад працівників у найближчі роки, у кращому випадку - десятиліття. У відповідності із прогнозованим розвитком виробництва визначався зміст професійної освіти. На сучасному етапі більш широко розповсюджується й закладається в модель стандарту ідея створення так званого кваліфікаційного запасу, тобто підготовки кваліфікованих фахівців з таким рівнем загальної і

професійної освіти, що сьогодні може здатися надлишковим, але в наступні роки дасть можливість розвивати високотехнологічне виробництво [6].

Встановлені й визнані у Великій Британії національні освітні стандарти є основним засобом регулювання якості вищої освіти. Вони стали відгуком галузі освіти на фундаментальні зміни, що відбивають нову парадигму розвитку суспільства, центровану на людину.

Особливостями англійських освітніх стандартів є:

- стандарт розглядається як сукупність кінцевих і супутніх цілей (в галузі реформи освіти);
- стандарт передбачає досягнення фіксованих показників;
- випускні іспити проводяться наприкінці кожного рівня освіти;
- має місце інтерпретація навчального плану як загальної усередненої картини по країні;
- здійснюється фундаменталізація головних академічних предметів з установкою на неприпустимість їхнього прискореного вивчення;
- усуваються прояви безсистемності, дискретності, випадкового підбору предметів, еkleктичності;
- передбачається обов'язковість математики й одного з предметів природознавства для майбутніх гуманітаріїв, так само як іноземної мови й одного предмету суспільних наук для майбутнього математика або фізика [7].

Процес професійної стандартизації у Великій Британії розпочався у 80-х роках ХХ століття, коли у державі нестача кваліфікованих фахівців стала об'єктивною реальністю. Для подолання проблеми, що постала, було використано реформаторський підхід, що ґрунтувався на компетентності як здатності людини виконувати необхідні трудові функції згідно з вимогами стандарту.

Відповідно до реформи, основний акцент освіти у Великій Британії змістився на функціональні компетенції та на „здатності виконувати дії на робочих місцях у рамках встановлених стандартів для професій”, а також на „майстерності і розумінні” й аспектах особистої ефективності. Важливого

значення для ефективного здійснення цієї реформи набуло її організаційне забезпечення.

Діяльність зі створення професійних стандартів у країні регулює і координує Рада з Національних професійних стандартів. Затверджує професійні стандарти Координаційна група, керівництво якої здійснює Агентство з розвитку галузевих кваліфікацій [8, с. 28 - 29].

Професійні стандарти Великої Британії розділяються на 14 категорій, що об'єднують більш ніж 50 укрупнених сфер професійної діяльності, для кожної з яких перераховано трудові функції з посиланням на класифікатор міжнародного стандарту класифікації освіти із зазначенням розділу, до якого вони належать, при цьому назви професій не наводяться.

У країні немає офіційного переліку професій (класифікатора професій), і кожна національна організація з професійної підготовки, що охоплює відповідний професійний сектор, погоджує свою роботу з іншими національними організаціями професійної підготовки.

Галузеві національні організації професійної підготовки на базі національних професійних стандартів розробляють кваліфікаційні стандарти на основі оцінки результатів, а далі, разом з одним із кваліфікаційних органів, що відповідає за розробку і впровадження професійних стандартів, групує їх у національні. Національні професійні стандарти встановлюють зв'язок професійних стандартів і кваліфікацій та одночасно виконують функцію класифікації професійних галузей, із якими можуть співвідноситися різні кваліфікації та один або декілька стандартів. Професійні стандарти разом із стандартами оцінювання створюють кваліфікаційні стандарти (без зазначення вимог щодо необхідного рівня професійної освіти і навчання), що є основою розроблення освітніх програм навчальними закладами та іншими повноважними й акредитованими структурами.

До моделі професійного стандарту, що діє у країні, включено такі характеристики: назва професії, можливі назви посади, опис професії, рівень кваліфікації, вимоги до практичного досвіду роботи та стану здоров'я,

необхідного рівня професійної освіти і навчання, перелік посадових обов'язків, загальні умови виконання роботи, а також вимоги до особистісних якостей працівника. Термін дії професійного стандарту у Великій Британії необмежений.

Зміст професійного стандарту у Великій Британії розробляється відповідно до компетентнісного підходу. Нині у державі застосовується цілісна модель професійної компетентності, яка охоплює п'ять наборів пов'язаних між собою компетенцій та компетентностей: когнітивні компетенції (офіційні та неофіційні знання); функціональна компетентність (навички або ноу-хау); особистісні компетенції (поведінкові компетенції); мета-компетенції (здатність справлятися з невпевненістю, повчаннями та критикою); етична компетентність.

Структурно професійні стандарти формуються з окремих одиниць, кожна з яких описує вимоги до виконання трудових функцій, ступінь їх складності, рівень відповідальності й самостійності фахівця при їх виконанні, необхідні знання і вміння, що в кінцевому результаті забезпечує вимірюваність визначених вимог і можливість формування на їх основі механізмів оцінювання і сертифікації кваліфікацій. Професійний стандарт також дає змогу визначити такі його одиниці, які можуть окреслити зміст додаткового професійного навчання, тобто „розширення” кваліфікації по горизонталі, освоєння додаткових спеціалізацій без підвищення кваліфікаційного рівня. Освоєння відповідного набору одиниць професійного стандарту приводить до одержання кваліфікації певного рівня та надання основних кваліфікаційних сертифікатів; при розширенні обсягу кваліфікації присвоюються додаткові кваліфікаційні сертифікати, які визнаються на ринку праці.

Конкретні компетентності формуються на основі функціонального аналізу трудових операцій, орієнтованих на результати у конкретній сфері діяльності.

У Великій Британії питаннями дослідження і прогнозування потреб ринку праці у необхідних компетенціях займаються як державні структури, науково-дослідні інститути, структури соціального партнерства, організації

роботодавців, так і структури системи освіти. Характерно, що ці структури на національному рівні діють децентралізовано.

Таким чином, в країні налагоджено чіткий взаємозв'язок між освітою та ринком праці і громадянським суспільством завдяки належному функціонуванню всіх складових системи кваліфікацій.

Кажучи про систему оцінки якості у Великобританії, необхідно відмітити її відкритість та доступність для широкого загалу.

Королівська інспекція доповідає уряду про стан надання якісних освітніх послуг державними навчальними закладами, а також про досягнення запланованих стандартів та рівнів. Варто підкреслити, що кожний навчальний заклад інспектується раз на чотири роки групою незалежних експертів, в склад якої входять як спеціалісти з певних предметів, так і людина, абсолютно не пов'язана з питаннями шкільництва та освіти. Групу очолює зареєстрований інспектор. Інспекція проводиться на контрактній формі, що стимулює розвиток конкуренції між групами та зацікавлення в наданні найоб'єктивніших даних про результати моніторингу.

Оцінка успішності у ВНЗ проводиться на предметній основі за трьохбальною шкалою: відмінно, задовільно, незадовільно. Власне від вищих навчальних закладів вимагається проводити самооцінку своєї діяльності та визначати свій рейтинг.

Університети, що ведуть науково-дослідницьку роботу, оцінюються за п'ятибальною шкалою кожні чотири роки. Оцінка „5” позначає працю на міжнародному рівні, а оцінка „1” показує, що робота навіть не сягає національного рівня.

Рада з якості вищої освіти отримує фінансування за рахунок внесків окремих університетів та коледжів вищої освіти, котрим вона надає такі послуги: забезпечення якості, що містить регулярний аудит напрямів, за рахунок яких заклад отримує високу оцінку стандартів та якості надання освітніх послуг; підвищення якості, що включає розповсюдження позитивного досвіду.

Рада співпрацює з комітетами по оцінці якості при трьох Радах з фінансування (Англії, Шотландії та Уельсу) та з Міністерством освіти Північної Ірландії. Вартий уваги і той факт, що за останні десять років в Англії була створена ефективна система тестування, причому національного, котра зазнала широкого застосування для оцінки успішності студентів та оцінки якості.

У рамках програми Національної оцінки на основі єдиних національних тестів оцінюється також якість індивідуальної підготовки студента навчального закладу. Не дивлячись на централізацію, система оцінки якості надання освітніх послуг Англії є найбільш збалансованою, бо містить два складники: зовнішній контроль за досягненнями студентів за допомогою централізовано розроблених тестів; внутрішній контроль, що здійснюється вчителем.

Результати контролю та оцінка, отримана закладом, доступна для широкого загалу, також всі навчальні заклади, починаючи від дитячого садка і закінчуючи вищою школою, зацікавлені в якомога вищій оцінці, адже це впливає як на вибір споживачів освітніх послуг, так і на національний рейтинг закладу, що створює йому певну рекламу задля залучення студентів.

Кожна країна звертається до практики стандартизації, як вже було зазначено, з огляду на національні особливості функціонування професійної освіти. Аналізуючи підходи до розробки стандартів у Німеччині, Великій Британії і США, можна виділити специфічні риси процесів стандартизації.

США, захищаючи інтереси споживачів освітніх послуг, знайшли вихід у створенні та впровадженні процедури атестації й акредитації навчальних закладів. Відповідно до цієї процедури, встановлювалася відповідність показників конкретного навчального закладу освітнім стандартам, що розроблялися і приймалися професійними співтовариствами і відповідно містили в собі: опис стандартизованих характеристик; місію та цілі вузу; фінанси; фізичні споруди; матеріали; устаткування; бібліотеки і навчальні ресурси; навчальні програми та їхня ефективність; неперервну освіту і спеціальну навчальну діяльність; навчальний персонал; адміністрацію;

контингент студентів; науково-методичну і науково-дослідну роботу, аспірантські програми [9].

Зацікавленість США у міжнародній політиці, практиці та результатах освіти значно зростає і вимагає інформації про стан проблеми у міжнародному контексті. На думку американців, необхідно переглянути існуючі стандарти у системі професійної освіти та переосмислити систему освіти в цілому.

Для переосмислення національно-освітніх цілей, створено Національний комітет по освітнім стандартам та удосконаленню освіти. В завдання Комітету входить перегляд і схвалення стандартів на основі конкретних критеріїв їх якості. Створено також Національний комітет при президентові, Міністерстві освіти і Конгресі США.

Завдання Комітету полягають у широкому вивченні та аналізі робіт, пов'язаних із стандартизацією освіти в державі, у поданні доповідей з цих питань уряду. В законодавчих актах уряду США достатньо точно визначені функції місцевих органів управління освітою у справі створення і сертифікації регіональних стандартів, порядок фінансування цих робіт і узгодженість з федеральними органами.

Враховуючи нововведення в умовах стандартизації освіти, уряд США прийняв логічне рішення про зміцнення науково-дослідної бази майбутніх робіт. Це не тільки надання фінансової допомоги психолого-педагогічній науці, а й створення чотирьох нових дослідницьких інститутів.

Німецька дуальна система, у якій державне регулювання якості навчання за допомогою введення обов'язкових державних стандартів навчального процесу, освітніх програм, підготовки персоналу, які доповнюються нормативними актами, що регулюють оцінку результатів навчання відрізняється від британської системи тим, що практично повністю орієнтована на результати навчання і їхню оцінку.

Професійна освіта Німеччини регулюється низкою законів.

Об'єктами стандартизації виступають:

1. Структура професійної освіти.

2. Основи професійної освіти.
3. Класифікатор професій.
4. Тривалість підготовки.
5. Вимоги до знань і умінь.

До особливостей національних стандартів професійної освіти Німеччини варто віднести:

- наявність стандартних комплексів навчально-програмної документації по окремих групах професій (інструкція про структуру професій, каталог старих і нових професій, опис професій, навчальні плани, механізм проведення іспитів);
- контрольні функції за ходом професійної освіти залишаються за торгово-промисловими палатами [10].

Знайомство із системою професійної освіти Німеччини, вивчення наукової літератури, нормативно-правової бази професійної освіти країни, дозволяють зробити наступні висновки:

- професійна освіта максимально наближена до потреб економіки, тісно пов'язана із традиціями країни;
- диференціація професійної освіти дозволяє гнучко врахувати динаміку потреб підприємств, фірм, установ, їхні професійні інтереси і схильні, експериментально перевірити інноваційні підходи в підготовці кваліфікованих фахівців;
- модернізація форм і методів професійного навчання ґрунтується на широкому використанні інформаційних технологій, індивідуальних і групових форм навчання;
- розширення профілю професійної підготовки здійснюється шляхом включення у кваліфікацію фахівця особистісного потенціалу, що сприяє духовному й інтелектуальному розвитку студентів.

Система вищої педагогічної освіти в Німеччині характеризується змінами навчальних планів та програм, збільшенням різноманітних практично орієнтованих форм і методів навчання студентів; змінами співвідношення фундаментальної і спеціальної освіти в університетах (професійна спеціалізація

повинна наступати лише після трьох років навчання, виділених на засвоєння студентами основ фундаментальних наук).

В основі педагогічної концепції лежить проблема підготовки вчителя. Від того, наскільки він професійний, наскільки менш авторитарну позицію підтримує, чим більше уваги приділяє розвиткові активності, самостійності, творчості учнів, тим більше від нього вимагається майстерності, тим різноманітнішою й глибшою повинна бути його професійна підготовка. Це положення має переконливе підтвердження у сфері освіти і підготовки вчительських кадрів Німеччини, де відображено провідні тенденції розвитку педагогіки.

Тенденції розвитку німецької школи характеризуються чітко окресленою трансформацією стосунків між учителем та учнем із суб'єкт-об'єктних на суб'єкт-суб'єктні, діалогові взаємини, що уможливають повну реалізацію власного потенціалу кожного учня завдяки інтелектуально-духовній взаємодії з учителем, який спрямовує цей процес у найсприятливіше русло.

Від сучасного вчителя Німеччини вимагається уміння планувати, здійснювати й аналізувати процеси викладання та навчання, а тому програма педагогічної освіти зорієнтована на підготовку вчителя, який не тільки викладає, а й аналізує, планує й оцінює власні дії, володіє методичним інструментарієм диференційованого спостереження за учнями, здатний розв'язувати організаційні та індивідуальні проблеми. З метою розвитку цих умінь потрібен механізм їх визнання. Таким механізмом є професійні стандарти, за допомогою яких можна сформулювати та розмістити професійні кваліфікації в межах освітньої галузі, де кожний рівень освітньої кваліфікації зумовлений чіткими вимогами до знань, умінь і компетенцій вчителя.

У Німеччині до розроблення професійних стандартів долучаються: Федеральний уряд, уряди земель, Міністерство освіти і науки, галузеві міністерства, роботодавці, працівники. Соціальні партнери приймають повноправну участь у розробці професійних стандартів.

У 80-ті роки ХХ ст. у Німеччині у зв'язку з новими викликами у сфері економічних, суспільних та трудових відносин з'являється поняття „ключових кваліфікацій”, яке пов'язується з новим компетентнісним підходом до формування змісту кожного освітньо-кваліфікаційного рівня. Це поняття передбачає сформованість у майбутніх фахівців професійних „компетенцій дій” та особистісних і соціальних компетенцій. Аспекти компетенції дії містять в собі: предметну, особистісну, методичну та соціальну компетенції. Професії об'єднуються в сфері діяльності, з якими пов'язані знання та вміння, і таким чином забезпечується зв'язок різних аспектів компетенції. При такому розумінні компетенції, знання трудових процесів стає важливою частиною професійної компетенції, а відображення і аналіз цих знань стають основою при розробці освітніх стандартів. При розробці кожної кваліфікації розробляються професійні стандарти, які є основою для освітніх стандартів і стандартів оцінювання. В країні діє професійно-кваліфікаційна модель освітніх стандартів (Berufskonzept).

Нині в Німеччині існує 350 професійних профілів (стандартів), складених за загальним форматом, який передбачає використання методу функціонального аналізу та проектування наведених компетенцій в рамках і термінах, що відповідають потребам господарюючих суб'єктів відповідної галузі професійної діяльності.

Навчальні заклади постійно беруть участь у вирішенні освітніх питань, а на державному рівні цей процес координується. Тобто, в цій країні має місце централізований підхід до прогнозування і аналізу затребуваних кваліфікацій. У державі діє так звана система раннього виявлення тенденцій з розвитку умінь, в рамках якої реалізуються: проекти дослідження програм навчання з погляду формування умінь; апробація системи раннього виявлення вимог до умінь в інноваційних сферах зайнятості (як виникають ці вимоги, як здійснювати збір інформації для проведення відповідного моніторингу тенденцій); розробка інформаційної системи; розробка процесу моніторингу зміни затребуваних умінь на робочому місці. Такий підхід сприяє

встановленню тісних контактів системи вищої освіти з ринком праці, зумовлює створення консультаційних структур, які дають змогу навчальним закладам брати участь у вирішенні проблем змісту освіти.

У Франції розробленням стандартів займається Міністерство освіти у співпраці з 19-ма галузевими професійними комітетами, до яких долучаються представники інших міністерств, роботодавці, які здебільшого виконують консультативну функцію при визначенні стандартів. Процедура розробки і оновлення стандартів відбувається в два етапи: на першому етапі фахівці галузі дають обґрунтування щодо потреби в його оновленні; на другому - викладачі та інспектори визначають сукупність головних ознак і нових сертифікаційних вимог [11, с. 45].

З 90-тих років ХХ ст. у Франції при складанні опису стандартів професійної діяльності вчителів почав застосовуватися компетентнісний підхід, що було пов'язано з необхідністю розробки нових моделей компетенцій і роллю навчальних закладів у їх розвитку. Компетенції трактувались як ресурси, що використовуються людиною для здійснення діяльності в конкретній ситуації та такі, що мають когнітивну, досвідну і поведінкову складові, які актуалізуються в діяльності та конкретному організаційному контексті.

Методика, що нині використовується у Франції при розробленні професійних стандартів, передбачає їх проектування на основі функціонального аналізу трудових завдань з урахуванням кваліфікаційних рівнів, одиниць стандартів, умов праці і організаційних чинників. У країні спочатку розробляються професійні стандарти до кожної освітньої кваліфікації, а потім на основі опису професійної діяльності формуються освітні стандарти. Модель професійного стандарту охоплює такі характеристики: назва професії, номер базової групи відповідно до класифікатора професій, основні та специфічні назви професії, призначення спеціаліста, вимоги до практичного досвіду роботи та стану здоров'я, необхідного рівня кваліфікації, перелік посадових обов'язків, загальні умови виконання роботи, базові технічні та додаткові компетенції, здібності, пов'язані з виконанням роботи, види виконуваних робіт та методів,

що використовуються, види відповідальності, вимоги до робочого місця, тип сектору, умови роботи. Термін дії французького стандарту не обмежений.

У Франції надають значної уваги на державному, регіональному та галузевому рівнях механізмам, технологіям та методам аналізу ринку праці, які використовують для прогнозування й аналізу затребуваних професій, кваліфікацій та компетенцій, а також внесення відповідних коректив у зміст професійного та освітнього стандартів.

У 1987 році в країні була введена нова система прогнозування і аналізу ринку праці, що складається з таких трьох елементів: механізм проектування затребуваності в термінах кваліфікацій і вмінь, заснованих на конкретних економічних прогнозах; діяльність обсерваторій з питань професійної освіти на регіональному, а також територіальному рівнях та галузевих аналізів і прогнозів. Одним із дієвих механізмів виявлення затребуваних у майбутньому професій і кваліфікацій в державі стали також „контракти на прогнози” (1988), метою яких було об'єднання зусиль і досвіду державних і приватних структур щодо проведення досліджень з питань потреб ринку праці. З 1989 року в країні функціонують регіональні обсерваторії, результати дослідження яких використовуються регіональними органами влади, що координують освіту молоді, а також структурами, які реалізують програми професійної освіти, що використовують аналіз затребуваних ринком праці професій, кваліфікацій компетенцій для розробки нових траєкторій навчання.

У країні також спостерігається чітка орієнтація на широкі й мобільні кваліфікації. У кожному секторі розробка кваліфікацій здійснюється під час обговорення проблем усіма зацікавленими сторонами, за рахунок чого прийняті рішення ґрунтуються не на реальній ситуації в конкретній професійній галузі, а на думках або інтересах зацікавлених сторін.

Кваліфікація в країні є формальним визнанням відповідності стандарту чи набору стандартів, підтверджених відповідним документом про освіту (диплом). Професійна кваліфікація вказує на компетенцію адекватного виконання професійної діяльності. Кваліфікації розподіляються на одиниці

кваліфікацій, що дозволяє сертифікувати часткові кваліфікації, отримані як у процесі навчання, так і протягом трудової діяльності [12, с. 67].

У Нідерландах у розробці професійних стандартів беруть участь 22 національні організації, які здійснюють моніторинг розвитку секторів відповідних галузей та оновлення кваліфікацій і стандартів. Провідну роль у цих організаціях відіграють соціальні партнери, що визначають профіль професії, яка, в свою чергу, відображає ситуацію у відповідному секторі економіки.

Відповідно до Закону про освіту (1997) в Нідерландах кваліфікація ґрунтується на одному або декількох широких і перспективних профілях професій, які визначаються спільно з соціальними партнерами по кожному сектору і підлягають валідації з їхнього боку. Обсяг кваліфікації задається соціальними партнерами, як і в Німеччині, в сфері формальної професійної освіти, але голландські соціальні партнери не надають пріоритетів розширенню обсягу кваліфікацій, а розробляють власні кваліфікації. Таким чином, кваліфікації є соціальним конструктом, який відображає згоду, досягнуту між інтересами різних зацікавлених сторін (соціальних партнерів).

З метою виявлення нових потреб ринку праці у професійних кваліфікаціях на початку 90-тих років у Нідерландах розроблені удосконалені підходи до аналізу ринку праці, засновані на „комбінованій моделі” (поєднання елементів двох раніше існуючих методів: „прямого регулювання” і „гнучкого регулювання”) та методі „формулювання ключових питань і базових проблем”. Використання „комбінованого методу”, заснованого на опитуванні випускників навчальних закладів і керівників навчальних закладів, дає можливість виявляти важливі тенденції в затребуваних професійних кваліфікаціях і допомагає формувати тенденції і зміни на ринку праці. Метод „формування ключових кваліфікацій і базових проблем” передбачає опитування фахівців щодо тих основних проблем, які вимагають від них прийняття рішень і здійснення вибору, а також оволодіння необхідними знаннями та вміннями, що потрібні

для вирішення цих базових проблем. Одержані результати відображаються у змісті стандартів та програмах.

У Нідерландах, як і у Франції, розроблення професійного стандарту інтегроване в процес проектування стандартів професійної освіти й стандартів оцінювання. В країні діють дві моделі освітніх стандартів: професійно-кваліфікаційна (частково) та модульна. В модульній моделі блоки менші за блоки професійно-кваліфікаційної моделі, що забезпечує їх відповідність різним рівням досягнення, дозволяє оновлювати та замінити відповідно до вимог ринку праці.

Вимоги професійного стандарту покладено в основу кваліфікацій. Для забезпечення ефективних траєкторій навчання введено одиниці кваліфікації. Отримання сертифікату за освоєння окремих одиниць враховується при продовженні навчання. Визнається необхідність оновлення системи кваліфікацій відповідно до реалізації концепції професійного розвитку протягом усього життя, тому нові кваліфікації не просто співвідносять з існуючими профілями, професій, а й передбачають їх розвиток у трудовій сфері.

Типовим для пострадянських прибалтійських країн є підхід Естонії до професійної стандартизації. В цій країні основи розроблення вимог, які висуваються до професійної кваліфікації, а також підтвердження і присвоєння професійної кваліфікації, регулюються чинним з 2003 року Законом про професії. При розробці моделі естонського професійного стандарту враховувалися рекомендації ЄС та міжнародні вимоги до ряду професій [46].

Порядок складання, зміни, структуризація та оформлення професійного стандарту визначаються Міністерством освіти, а розробляються й схвалюються ці документи шляхом досягнення консенсусу професійними радами. Ці органи правомочні створювати робочі групи та групи експертів для виконання завдань щодо класифікації основних професій певної сфери, розроблення змісту професійного стандарту, рівнів кваліфікації; їхнє завдання сприяти співпраці

між працівниками і роботодавцями відповідної сфери діяльності, професійними об'єднаннями та представниками держави.

Зміст естонських професійних стандартів визначається відповідно до модульно-компетентнісного підходу. Опис професійної діяльності здійснюється за рівнями кваліфікації з чіткою орієнтацією на результат. Професійний стандарт використовується як основа для розроблення курсів навчання та тренувальних програм, що відповідають потребам ринку праці. До моделі професійного стандарту, що діє в Естонії, включено характеристики, які є аналогічними професійним стандартам Великої Британії. В цій країні термін дії професійного стандарту є обмеженим і дорівнює 4 рокам.

Отже, досвід формування та застосування професійних стандартів в економічно розвинених країнах ЄС показав, що динаміка економічного розвитку, соціально-культурні особливості, історично сформовані традиції у сфері праці безпосередньо впливають на їх зміст. В той же час ряд принципів підходів до професійної стандартизації є загальним для цих держав, а саме: професійний стандарт - продукт колективної діяльності роботодавців, експертів, фахових представників освіти, галузевих та громадських об'єднань; розробленням професійних стандартів займаються спеціально створені урядові органи або галузеві структури (ради, комітети), які мають чітко окреслені повноваження; процес організації, створення та коригування професійних стандартів регулюється чинними на державному рівні нормативно-правовими документами; структура професійного стандарту створюється на компетентнісному підході з орієнтацією на результат у конкретному виді професійної діяльності; основним методом формування змісту професійного стандарту є функціональний аналіз професійних і особистісних компетенцій, затребуваних на ринку праці та розподілених за кваліфікаційними рівнями й модулями (одинацями професійного стандарту); організаційні чинники дають змогу здійснювати постійне оновлення професійного стандарту та оцінювати прирощення компетенцій працівника, набутих як у процесі навчання, так і в ході трудової діяльності; основною

функцією, яку розв'язують професійні стандарти, є наближення сфери праці та сфери підготовки кадрів шляхом встановлення нормативних вимог до знань, умінь, особистісних якостей.

Зазначене дає підстави для ствердження, що розробка професійних стандартів у зарубіжній практиці обумовлена, насамперед, необхідністю встановлення узгоджених вимог до якості праці, підвищенням продуктивності праці, якості підготовки працівників у системі освіти, розвитком навчання на виробництві та підвищенням кваліфікації працівників.

Як бачимо, в різних країнах аналіз ринку праці та формування професійних стандартів здійснюється за різними методиками, хоча фактично в основу кожної покладено метод функціонального аналізу. Узагальнення методів й механізмів аналізу потреб ринку праці в країнах ЄС дало можливість встановити, що, незважаючи на різні підходи до виявлення проблем і тенденцій розвитку ринку праці та залучення різних державних і приватних структур до досліджень, зусилля європейських країн спрямовані на постійний моніторинг ринку праці, своєчасне виявлення актуальних проблем, прогнозування й аналіз затребуваних професій, кваліфікацій та компетенцій на державному, регіональному, галузевому рівнях та адекватне відображення результатів досліджень у програмах навчальних закладів.

Література.

1. Коулз Майкл. Національна кваліфікаційна рамка – документ для обговорення у фонді з освіти та підготовки. 22 грудня 2005 р. – Проект 2. – 68 с.
2. Коваль Л.В. Сучасні тенденції модернізації професійної підготовки учителів у зарубіжних країнах [електронний ресурс]. – Режим доступу до сайту: <http://www.hbuiv.gov.ua>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Закон України «Про вищу освіту» [електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.osvita.org/pravo/law_05/part13.html. – Загол. з екрану. – Мова укр.

4. Європейські стандарти та рекомендації щодо внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти [електронний ресурс]. – режим доступу: <http://www.enge.eu/>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Процесс европейской интеграции и его влияние на систему профессионального образования: [коллективная монография] /под. ред. Шамрай Н.Щ.]. – М.: НТО, 2003. – 136 с.
6. Dombrowski S. Dildung und Leistung über die Notwendigkeit gesellschaftlicher Aufgaben der Schule//Realschule in Deutschland. – 2000. – № 1. – S. 13 – 17.
7. The British National Curriculum: design and technology. – L.,1996. – P. 4.
8. Десятов Т.М. Національні рамки кваліфікацій у країнах ЄС: порівняльний аналіз: [наук.-метод. посіб.]/ Тимофій Десятов. – К.: «Артек», 2008. – 263 с.
9. Питт Д. Разработка учебных стандартов – использование проектов в технологическом образовании Англии 1989 – 2000 г.г. //Мир образования – образование в мире. – 2002. - № 2. С.25.
10. RDA fordert Bildungsreform – Aufgaben der Gesamtschulen// Realschule in Deutschland. – 2000. – № 6. – S. 8 – 10.
11. Олейникова О.Н. Обучение в течение всей жизни как инструмент реализации Лиссабонской стратегии/ О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева, Н.М. Аксенова. – М.: РИОТ им. Конева, 2009. – 131 с.
12. Короткова Л.І. педагогічні умови створення професійних стандартів швейного профілю на основі компетентнісного підходу: дис....канд. пед. наук: 13.00.04 – Теорія та практика професійної освіти/ Ліна Ігорівна Короткова. – Київ, 2012.