

УДК 37.011.31:378(4)

Наталія Авшенюк

СТРАТЕГІЧНА РОЛЬ ВИКЛАДАЧІВ І ТРЕНЕРІВ У РЕФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

Мета статті – здійснити аналіз ролі викладачів у процесі реформування професійної освіти, на матеріалах досліджень міжнародних організацій і європейських експертів розкрити особливості стратегічної ролі педагогів професійної освіти у трансформаційних процесах.

Ключовим положенням переважної більшості сучасних європейських документів щодо реформування професійної освіти виступає те, що педагогічні працівники у цих процесах мають відігравати подвійну роль, вони є, по-перше, зацікавленими особами, на яких спрямовуються результати реформаційних процесів, по-друге, фахівцями, які безпосередньо ініціюють і впроваджують зміни. Європейські аналітики освітньої галузі переконані, що участь викладачів професійної освіти у здійсненні реформ у якості ключових зацікавлених сторін сприятиме реалізації нових навчальних концепцій і технологій, які лежать в основі трансформацій професійної освіти в країнах – членах Європейського співтовариства [9, с. 37].

Так, Світовий банк і Європейська комісія у своїх рекомендаційних документах наголошують, що головне завдання, яке стоїть перед країнами перехідного періоду під час проведення системних реформ професійної освіти, полягає, насамперед, у тому, щоб нарощувати й укріплювати власний потенціал для розробки та реалізації національної політики реформування. Фундаментальні реформи професійної освіти у зазначених країнах, до яких, за класифікацією ООН, належить і Україна, матимуть успіх і життєздатність лише за умови, що їх розробка базуватиметься на глибинному й осмисленому розумінні процесу та результатів реформ, а також урахуванні особливостей існуючих інституційних органів [1, с. 99].

Саме таке розуміння відображено у понятті “вивчення стратегії”. Воно розроблене у процесі тривалого обговорення більш традиційних

підходів міжнародного співтовариства, які базуються, переважно, на передачі й копіюванні політики реформування. У процесі “вивчення стратегії” особливе значення надається не просто залученню, а саме активній участі національних зацікавлених сторін у розробці їх власних варіантів політики реформування.

В основу цього підходу покладено ідею про те, що не існує універсальних моделей, які можна було б просто переносити або копіювати з одного контексту в інший. Найкращою стратегією є обмін досвідом відносно окремих схожих аспектів, адже, попри міжнародний характер такого досвіду, він матиме специфічний національний контекст. Вивчення стратегій системного реформування професійної освіти і підготовки дозволить викладачам створити найкращі варіанти нового професійного обриса педагогічного персоналу [2, с. 3].

Відповідно до підходу, що базується на “вивченні стратегії”, особлива увага повинна приділятися організації умов для ознайомлення і вивчення такого досвіду в країнах із перехідною економікою у такий спосіб, щоби більшість ключових виконавців (практиків) і зацікавлених інституцій поступово приходила до розуміння стратегії реформування професійної освіти і ставала компетентною у цій галузі. Зважаючи на те, що підходи, які базуються на передачі чи копіюванні моделей реформування, до цих пір відігравали домінуючу роль під час обговорення реформ у більшості країн Східної та Центральної Європи, на концепції зацікавлених сторін великий вплив мала модель та ідеологія, яку вони планували переносити чи копіювати.

Нині розуміння того, що викладачі та тренери є основними зацікавленими сторонами, набуває поширення. Результатом цього стало усвідомлення чинників низької ефективності освітніх реформ, здійснених протягом останніх десятиліть у багатьох європейських країнах світу. Виключення викладачів зі складу зацікавлених сторін у процесі підготовки реформи приводить до того, що національна політика реформування не спричиняє змін на рівні освітніх установ і навчального процесу. Такого висновку дійшли у результаті своїх досліджень відомі європейські аналітики в галузі професійної освіти Б. Бак, Б. Чекраунд, та С. Нільсен. Аналізуючи їх праці “Педагогічна професія у реформуванні професійної освіти і навчання. Від ігнорування до взаємодії” та “Посилення ролі педагогічної професії у реформуванні професійної освіти і навчання”, можемо стверджувати, що нині викладачі як організатори навчального процесу розглядаються ключовими особами у забезпеченні ефективності реформування [5].

Посилилося розуміння того, що участь педагогів полягає не лише в їх поінформованості про очікувані результати діяльності, і не у навчанні

викладачів методам реалізації політики реформування. Досвід викладачів як професіоналів є важливим ресурсом для перенесення загальних ініціатив реформування у складний контекст реальних ситуацій. Таким чином, розуміння причин безуспішності багатьох освітніх реформ має значення не лише для реалізації політики реформування, а й для самого процесу розробки і формування відповідних стратегій.

Попри те, що викладачі й інструктори розглядаються як провідні помічники розробників політики реформування освітньої сфери на національному рівні, повністю розраховувати на їх допомогу не можна, оскільки, зазвичай, педагоги професійної освіти в країнах перехідного періоду мають лише фахову теоретичну, або суто педагогічну освіту, і не розуміють специфіки практичної фахової діяльності їхніх студентів. Це значною мірою негативно впливає на результати реформування, особливо в країнах перехідного періоду, в яких одним із ключових завдань є забезпечення відповідності професійної освіти і підготовки кваліфікаційним вимогам роботодавців.

З іншого боку, цей недолік можна розглядати як сприятливу можливість у ситуаціях недостатнього забезпечення участі підприємств і їх представників на національному рівні. Цьому може сприяти встановлення співробітництва підприємств із педагогами на місцевому рівні, в межах якого викладачі й інструктори створюватимуть місцеві товариства і спілки в галузі освіти, професійної підготовки і працевлаштування. Це визначає необхідність такої стратегії реформування, яка б об'єднала вертикальну децентралізацію та горизонтальне інституційне розширення, тобто створення спілок на рівні суспільства. За таких умов у реформуванні повинні брати участь освітні інституції, які розглядалися б як професійні організації, а не викладачі, як окремі фахівці.

Додаткові аргументи на користь важливої ролі викладачів та інструкторів (як окремих фахівців і як співробітників професійних організацій) наводяться в так званих нових теоріях навчання, згідно з якими учні мають відігравати активну роль у врегулюванні власного процесу навчання. Ці теорії ґрунтуються на сучасних відкриттях, зроблених у педагогіці, психології, медицині, біології щодо сприйняття людиною нової інформації, засвоєння нових знань, розвитку нових умінь і навичок. Згідно з ними нова інформація добре засвоюється за умови, що вона несе змістове навантаження у конкретному контексті [6, с. 371]. Нові теорії навчання отримали визнання завдяки своїй практичній спрямованості. Зважаючи на значні об'єми нової інформації та змін на ринку праці, фахівцям і кваліфікованим робітникам все складніше оволодівати всім спектром

знань і навичок, які їм необхідні. З іншого боку, постійне навчання потребує відповідних здібностей і умінь, а саме: здатності до самонавчання, вміння приймати рішення у складних обставинах, вміння працювати у команді. Збільшення кількості альтернативних джерел знань у результаті розвитку інформаційних і комунікаційних технологій зменшує необхідність засвоєння максимальної кількості інформації, оскільки у будь-якій конкретній ситуації її можна швидко отримати. Таким чином, нові теорії навчання не лише пропонують нові способи засвоєння знань, але й свідчать про необхідність розвитку нових компетенцій.

У світлі запровадження нових технологій у галузі освіти відбувається переосмислення професійних функцій і ролі викладачів. Мова йде, перелусім, про необхідність переходу від їх традиційної ролі як тих, хто навчав спеціальним знанням і вмінням, до тих, хто сприяє процесу навчання. Більше того, акцентування необхідності навчання у контексті реальної ситуації змушує замислитися про доцільність навчання в межах аудиторій, які нині є домінуючим навчальним середовищем у системі професійної освіти і підготовки. Також постають питання стосовно доцільності навчання на реальному робочому місці, оскільки виробничі завдання часто домінують над навчальними. Ні аудиторії, ні робочі місця не є ідеальним середовищем для навчання, тому в межах дискусій щодо професійної ролі викладачів виникла ідея запропонувати викладачам і тренерам самостійно визначати відповідне навчальне середовище, яке б сприяло розвитку і набуттю необхідних навичок [6, с. 373]. Таким чином, викладачі починають розглядатися як одна із зацікавлених сторін у реформі освіти, а одним із ключових елементів реформи є зміна їх професійної ролі у зазначених процесах.

Ми всі є свідками того, що під час дискусій на тему освітньої реформи в Україні й інших країнах перехідного періоду основною проблемою є пошук стратегічного важеля для здійснення змін. Головне питання звучить так: чи потрібно змінювати структури й інституції управління освітою, чи делегувати особливі повноваження виконавцям у сфері професійної освіти і підготовки? Мабуть, необхідно робити і те, й інше. Однак на практиці стратегії реформування, як правило, сконцентровані лише на одному важелі, в той час як другий важіль ігнорується. Більше того, шляхи і способи здійснення стратегій реформування з самого початку унеможливлювали вплив на систему в цілому. Вибір на користь структурних змін, зазвичай, супроводжується спрямованим зверху вниз підходом, у той час як спроби делегувати особливі повноваження виконавцям, зазвичай, спрямовані знизу вгору. Під час використання підходу, спрямованого

зверху вгору, недостатньо уваги приділяється залученню ключових виконавців на нижніх рівнях освітньої системи, а підхід, спрямований знизу вгору, обмежується невеликою кількістю експериментальних пілотних проєктів, які, на жаль, не впливають на всю систему в цілому [8]. І в одному, і в іншому випадку викладачі та тренери, ті, хто безпосередньо повинні брати участь у реалізації реформи на рівні освітніх закладів і аудиторних занять, не розглядаються як активні учасники.

Усе це є відображенням великих міжнародних дискусій, присвячених питанню, в якій формі має відбуватися реформування систем професійної освіти і підготовки. Можна виокремити два основні підходи, які мають найбільшу популярність: 1) модель, що базується на компетентностях; 2) модель, що базується на кваліфікаціях і навчальних програмах.

Англосаксонські системи професійної освіти і підготовки (що діють у Великій Британії, США, Ірландії, та Австралії) є прикладом першої моделі. У ній головна роль належить освітнім стандартам і заключним тестам оцінювання учнівської успішності, однак мало уваги приділяється змісту освіти (навчальним програмам) і педагогічним процесам (ученню і викладанню). Основний акцент робиться на оволодінні учнями діяльнісних компетенцій, які визначаються як навички, які можна виміряти в поведінкових термінах, використовуючи такі, як “задачі”, “стандарти” і “тести”. Оцінка й атестація здобутих кваліфікацій відповідними органами не припускає перевірку навчальних програм чи планів, вибір яких, передусім, залишається за навчальною установою. Складається враження, що освіта і підготовка як така поступилися місцем оцінюванню.

Необхідно зазначити, що коли англосаксонський підхід, що базується на компетенціях, поширювався і тлумачився як такий, що дозволяє зробити навчання менш залежним від ролі викладача, перехід від внутрішнього контролю до зовнішнього, в той же час, зробив викладацький персонал більш автономним, що дозволило їм розробити альтернативні підходи до викладання і змусило переосмислити професійний статус і майбутнє педагогічної професії [3, с. 207]. Це спричинило нові дискусії, посиливши увагу до якості процесу навчання і ролі викладачів у цьому процесі.

У багатьох країнах континентальної Європи традиційно акцент ставиться на внутрішньому змісті професійної освіти і підготовки та на елементах навчального процесу. До таких елементів, зазвичай, відносять навчальні програми, освітню інфраструктуру і кваліфікації викладачів, які необхідні в межах програм, згідно з якими відбувається присудження офіційно визнаних кваліфікацій. Раніше розбіжності між країнами визначалися переважно у ступені співвідношення цих

елементів із професіями та ринком праці (професійні стандарти), а також із рівнем освіти (освітні стандарти). Відповідно країни також відрізнялися за місцем атестації, де вона мала значення – на ринку праці (професійні кваліфікації) чи в межах освітньої системи (дипломи). Деякі країни практикували обидва підходи [3, с. 208].

У сучасних процесах реформування професійної освіти в низці країн – членів ЄС – дослідники відзначають спробу виправити недоліки кожного з двох підходів, які використовувалися в 80-х – 90-х рр. XX ст. Наприклад, у багатьох країнах, де практикувався підхід оцінювання навичок, нині підвищену увагу приділяють якості процесів навчання, які дозволяють здійснювати підготовку компетентних фахівців. І навпаки, країни, що раніше приділяли основну увагу внутрішньому змісту і навчальним процесам, нині більше турбуються про результати навчання і якість освіти.

Відтак підходи, що базуються на компетенціях, включають у себе так звані метакогнітивні або ключові компетенції, такі як здатність до навчання і вміння працювати в колективі. Вони також спрямовані на покращення інтеграції теоретичних знань і більш широким практичним навичок. У такий же спосіб традиційні підходи, що базуються на навчальних програмах, стали гнучкішими, що дозволяє існування різних варіантів з урахуванням регіональних / місцевих умов, а також модульного підходу. Більше того, нині вони меншою мірою сконцентровані на спеціалізованих теоретичних знаннях і більше спрямовані на покращення інтеграції теорії та практики через нові форми навчання, такі як навчання на основі проектної діяльності чи вирішення проблемної ситуації. У межах обох підходів підкреслюється значення знання та досвіду, отриманих поза офіційною системою освіти (в межах неформальної освіти) [4, с. 98].

У результаті здійсненого дослідження можемо стверджувати, що об'єднувальним принципом більшості сучасних підходів виступає, насамперед, забезпечення якості й актуальності процесів навчання для учнів в умовах швидкої зміни ринків праці та розширення учнівського контингенту.

Підвищена увага до якості освіти й утвердження викладачів як таких, хто може забезпечити її поліпшення, стала пріоритетом зовсім недавно. Такий розвиток подій свідчить, у першу чергу, про те, що інституції, які займаються розробкою політики реформування освіти, стурбовані тим, що професія викладача останнім часом втратила свою привабливість. Попри те, що професійна підготовка викладачів залишається популярною серед студентів, багато випускників не мають бажання працювати за спеціальністю після її завершення. У багатьох країнах викладацький персонал зазнає старіння, заклади освіти стикаються з проблемою нестачі пер-

соналу, а вакантні місця не заповнюються. Деякі Європейські країни проблему комплектації штату вирішують альтернативними способами, приймаючи на посаду фахівців різних спеціальностей із суттєвим досвідом роботи за умови одночасного поєднання викладання і педагогічної освіти.

Проблеми підготовки викладачів та інструкторів для системи професійної освіти в Західних і Східних європейських країнах вирішуються по-різному. Це не дивно. Організація професійної освіти і навчання в межах різних освітніх систем значно відрізняється. Існують відмінності в тривалості обов'язкової освіти, а також етапах, під час яких молодь має вибрати певний сектор подальшої освіти й у варіантах такого вибору тощо. Більше того, аналіз національних моделей педагогічної підготовки свідчить, що не існує готових універсальних підходів.

Останнім часом міжнародні експерти, науковці та практики дотримуються думки про розвиток педагогічного персоналу шляхом їх широкого залучення до реформування професійної освіти в якості не лише зацікавлених осіб, а й безпосередніх виконавців [7, с. 141]. Аналітики і практики освіти одностайні у своїх переконаннях про те, що викладачі як ключові зацікавлені особи мають, насамперед, займатися підготовкою інформації для обговорення ініціатив у галузі реформування, яка базується на реальній практичній роботі освітніх закладів. У такий спосіб у них розвиватиметься відчуття залучення до процесу і причетності до результатів реформування, що сприятиме зміцненню його життєздатності.

1. Ответ на двойной вызов: учитель, обучение и технологии. Расширение возможностей и развитие способностей молодежи. Новые задачи среднего образования: Пер. с англ. – М.: Весь мир, 2006. – 237 с.
2. Преподаватели и инструкторы: специалисты и заинтересованные стороны при реформировании сферы профессионального образования и обучения: Рабочее резюме. – Турин: ЕФО, 2005. – 46 с.
3. Bjornavold J., Coles M. Governing Education and Training; the Case of Qualifications Frameworks // European Journal of Vocational Training. – 2007. – # 3: 2008. – # 1. – P. 206-208.
4. Bohlinger S. Competences as the Core Element of the European Qualifications Framework // European Journal of Vocational Training. – 2007. – # 3: 2008. – # 1. – P. 96-104.
5. Buck B., Chakround B., Nielsen S. Increasing the Role of the Teaching Profession in VET Reform – Torino: ETF, 2003. – 369 p.
6. Harris A. Behind the classroom door: the challenge of organizational and pedagogical change // Journal of Educational Change. – 2003. – Vol. 4. – P. 369-382.
7. Teachers and trainers: professionals and stakeholders in the reform of vocational education and training: ETF Yearbook 2005. – Torino: ETF, 2005. – 448 p.
8. The Ukrainian VET system and its relevance to labour market needs. – Turin: ETF, 2003 [Електронний ресурс] Режим доступу: www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/Publications

9. PROFF – Professionalisation of VET teachers for the future. – CEDEFOP: Luxembourg, 2004. – 85 p.

Стаття надійшла до редакції 29.09.2008

Н. Авшенюк

**Стратегическая роль преподавателей и тренеров в
реформировании профессионального образования:
европейский опыт**

Статья посвящена анализу роли преподавателей в процессе реформирования профессионального образования и обучения в европейских странах. На материалах исследований международных организаций и европейских экспертов автор раскрывает особенности стратегической роли педагогов профессионального образования в трансформационных процессах. Исследования показывают, что изменение роли современных преподавателей заключается, прежде всего, в выполнении ими двойной функции – инициаторов и исполнителей изменений, а также непосредственных пользователей результатов реформ.

N. Avshenyuk

**Strategic Role of Teachers and Trainers in VET Reforming:
European Aspect**

The article is devoted to analyses of teachers' role in the process of reforming of the professional education and training in European countries. Based on the surveys of International organizations and European experts the author reveals peculiarities of strategic role of VET teachers in transformations. The surveys show that teachers would be recognized both as stakeholders and professional educators in their role.

Рецензент – доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник Л. Б. Лук'янова