

**АВШЕНЮК Н. М.,**

кандидат педагогічних наук, завідувач відділу  
порівняльної професійної педагогіки  
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих  
АПН України, м. Київ

## **КВАЛІФІКАЦІЙНІ СТАНДАРТИ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ: ДОСВІД РОЗРОБКИ ТА ЗАПРОВАДЖЕННЯ**

*Стаття присвячена актуальній проблемі реформування професійної підготовки і подальшого розвитку педагогічного персоналу у Великій Британії. Автор розглядає стратегічні ініціативи англійського уряду щодо вдосконалення якості педагогічної освіти: введення обов'язкової професійної кваліфікації, розробка та запровадження стандартів для педагогів професійної освіти тощо.*

*The article traces the development of national teaching standards, the introduction of compulsory teaching qualifications, and other recent policy initiatives for improving the quality of teaching in professional education colleges in Great Britain.*

*Статья посвящена актуальной проблеме профессиональной подготовки и развития педагогического персонала в Великобритании. Автор рассматривает стратегические инициативы британского правительства в области усовершенствования качества педагогического образования, а именно: введение обязательной профессиональной квалификации, разработка и внедрение стандартов для педагогов профессионального образования.*

Донедавна в Великій Британії від педагогів професійної освіти, на відміну від їхніх колег у загальноосвітніх школах, не вимагали наявності вчительської кваліфікації, а їх професійний розвиток був нерегламентованим і безсистемним, випадково відбиваючи трансформації системи професійної освіти (ПО) в цілому. У цій статті ми зосередимося на вивченні процесів посилення контролю за базовою педагогічною підготовкою та програмами подальшого професійного розвитку викладачів ПО. З цією метою ми проаналізували підходи британського уряду до розроблення національних педагогічних стандартів для викладачів ПО, запровадження обов'язкової вчительської кваліфікації та інших ініціатив, спрямованих на підвищення якості підготовки педагогів професійної освіти.

Першим важливим кроком на шляху до розробки кваліфікаційної моделі базової професійної підготовки і розвитку педагогічного персоналу ПО в Англії стало створення у 1990 р. Організації професійної підготовки та розвитку (Training and Development Lead Body – TDLB). Метою її діяльності визначено розробку стандартів професійної підготовки і розвитку для всіх секторів наймання робочої сили.

Спочатку, стандарти TDLB були розроблені для супроводження професійної підготовки на робочому місці у компаніях, і мали на меті стандартизувати оцінювання

здобутої професійної кваліфікації. Протягом другої половини 90-х рр. XX ст. стандарти TDLB значно вплинули на педагогічний персонал коледжів ПО, оскільки головна агенція з присвоєння кваліфікацій „Спільна згода” створила узгоджений комплекс методик для оцінювання педагогічних та загально професійних кваліфікацій. Це знайшло негайне відбиття на пріоритетах професійної підготовки педагогічного персоналу. Запровадження компетентнісного підходу до оцінювання якості професійної підготовки призвело до заміни останньої на процес перевірки, підтвердження і сертифікації вже набутих компетентностей [3, 75-76].

За результатами досліджень, здійснених наприкінці 90-х рр. XX ст. британським науковцем Т. Гіландом, встановлено, що 39 університетів Великої Британії, в яких здійснювалася базова професійна підготовка педагогічного персоналу для закладів ПО, перейшли на програми підготовки з основою на оцінюванні компетентностей, з них 50 відсотків використовували виключно такі програми, а інші – частково залучали їх до навчального процесу [4, 58].

Англійський дослідник Н.Лукаш у своїх роботах стверджує, що професійні кваліфікації, розроблені на основі компетентнісного підходу, а також професійні стандарти для фахівців різних професій мали значний вплив на заклади ПО, зокрема коледжі, оскільки вони безпосередньо пов'язані з підготовкою виробничого персоналу та вимогами ринку праці до кваліфікованих робітників [6, 469]. Так, в умовах відсутності будь-яких вимог до педагогічних кваліфікацій та базової педагогічної підготовки викладачів ПО, взірцем для визначення професійних компетентностей викладачів коледжів стали Національні професійні кваліфікації, розроблені на основі компетентнісного підходу. Адже вони широко застосовувалися у коледжах ПО для підготовки фахівців і визначення рівня отриманої ними кваліфікації.

Наступний крок у запровадженні вузьких компетентностей у професійну підготовку і підвищення кваліфікації педагогічного персоналу здійснено у 1994 р., коли уряд Великої Британії вирішив створити так звану „функціональну карту” сектора ПО з метою полегшення процедури прийняття рішення щодо функціонування агенцій з присвоєння кваліфікацій. Функціональна карта створювалася для того, щоб відображати результати, напрацювання й досягнення спеціаліста, а не види діяльності, завдання й отриманні знання, або будь-які інші вимоги які можна було б поставити перед фахівцем. У спільному документі Міністерства освіти і працевлаштування Англії та Агенції розвитку подальшої професійної освіти „Планування сектора подальшої професійної освіти” (1995 р.) функціональна карта трактується як опис професійної компетентності. Компетентність визначається як досягнення результатів, пов'язаних з виконанням конкретних виробничих функцій” [7, 2].

У результаті створення такої функціональної карти, урядовці отримали досить об'ємний том з великою кількістю розділів і підрозділів, зокрема, до розділу „Навчання й викладання” увійшло 56 назв різних видів робіт, які було вибрано з 139 назв, що використовуються у коледжах професійної освіти. Виходячи з однієї ключової мети, було визначено чотири галузі, в межах яких окреслено 19 ключових сфер,

які у свою чергу, було розподілено на 67 ключових функцій. Ці ключові функції лягли в основу розробки елементів компетентності для майже 139 видів робіт. Потім кожна ключова функція була описана відповідно до професійних стандартів, встановлених 40 агенціями з присвоєння кваліфікацій (очолювані роботодавцями), до яких відносяться ради з професійних стандартів, або заклади професійної підготовки на виробництві.

Англійські науковці Д.Джуіл та Н.Лукаш вважають, що логіка конструювання й розробки компетентностей заключалася не лише у побудові складної, бюрократичної системи, створеної для розміщення базової професійної підготовки і підвищення кваліфікації педагогічного персоналу в межах кваліфікаційної рамки компетентностей, а й у перетворенні процесу набуття педагогічної кваліфікації у спрощену процедуру підтвердження діяльнісно орієнтованих умінь і навичок [2, 52].

З метою просування процесу стандартизації цієї ланки освіти у 1996 р. було організовано Форум розвитку педагогічного персоналу закладів ПО. Результат форуму заключався у підготовці комплексу національних стандартів для всіх професій у секторі ПО, у погодженості стандартів з іншими установами, які працюють над цією проблемою, а також у розробці рамкових документів щодо базової професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічного персоналу. Під час консультативної роботи з коледжами щодо сутності національних професійних стандартів, яка здійснювалася протягом 1997 р., стало очевидним, що коледжі виступають проти вузьких компетентностей.

Педагогічний персонал коледжів під час консультації висловився за фундаментальний підхід до професійної підготовки та розробку широких, всеохоплюючих стандартів, які б дозволяли у повній мірі оцінювати весь спектр професійних знань і умінь. У звітній документації після завершення процедури консультування було зроблено підсумок про те, що представники педагогічного персоналу коледжів висунули пропозиції щодо уникнення „функціонального підходу” при розробці стандартів, які тісно пов'язані з компетентностями. Результати консультативної роботи підтвердили, що запровадження вузько компетентнісних кваліфікацій не знайшло підтримки серед викладачів, оскільки вони розглядають їх як невідповідні показники для виміру вчительського професіоналізму.

Британські дослідники Дж.Піке та Р.Гілл, підсумовуючи діяльність Форуму, зауважили, що в цілому педагоги позитивно сприйняли ідею запровадження стандартів, однак одноставно негативно висловилися проти їх функціонального характеру [9]. Викладачі наголошували на широкому формулюванні й визначенні стандартів, які б дозволяли з професійної точки зору інтерпретувати і розглядати практичну педагогічну діяльність. Також вони висловилися за раціональну структуру стандартів, до складу якої має входити розділ оцінювання викладацької діяльності педагогічного персоналу коледжів ПО. Оцінювання має, у свою чергу, відбивати специфіку різноманітності коледжів професійної освіти (різноманітні курси підготовки за багатьма спеціальностями, широкий спектр методик викладання, різномірний учнівський та викладацький контингент).

У результаті проведеної консультативної роботи стандарти подальшої професійної освіти зазнали суттєвих змін: від вузької їх інтерпретації як компетентностей до розширеного тлумачення як професійних стандартів. Оновлення стандартів завершилося у

1998 р., їх апробація здійснювалася у 10 пілотних навчальних закладах. Протягом року робоча група відслідковувала результати пілотного запровадження документа і вносила корективи. Остаточний варіант стандартів було введено в обіг у січні 1999 р. у 238 коледжах ПО, 10 вищих навчальних закладах та 23 агенціях з присвоєння кваліфікацій.

Наприкінці 90-х рр. XX ст. освітня політика британського уряду, зосередившись на подальшій (після обов'язкової) освіті, поступово висунула своїм пріоритетом розвиток неперервної освіти впродовж життя, надаючи освіті й професійній підготовці першочергової важливості у намірі підвищення економічної спроможності країни й об'єднання суспільства. Таким чином, бажання уряду поліпшити освіту і професійну підготовку привело до зосередження уваги і зусиль на підвищенні якості роботи педагогічного персоналу.

Міністерство освіти і кваліфікацій Великої Британії асигнувало на розвиток коледжів професійної освіти значні кошти, пропорційно розподіливши їх на поліпшення утримання студентів, на підвищення рівня їх досягнень, на вдосконалення якості навчання й викладання. Уряд підтвердив важливість базової професійної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічного й керівного персоналу коледжів і вирішив продовжити фінансування педагогічної освіти для вчителів усіх галузей.

На конференції 2000 р. Міністр Малькольм Вікс оголосив про затвердження консультативного документа "Обов'язкові педагогічні кваліфікації для вчителів закладів подальшої професійної освіти" [1]. В цьому документі підтримувалося прагнення уряду, висловлене у Білій книзі "Навчання для досягнення успіху" (1999 р.) про забезпечення ефективного викладання і професійної підготовки висококваліфікованим педагогічним персоналом, якому надається можливість подальшого професійного розвитку й вдосконалення [5, 3]. У додатках до документа розміщено поради щодо співставлення педагогічних стандартів Національної організації з навчання в галузі подальшої професійної освіти з трьома категоріями кваліфікацій педагогічного персоналу. Всі педагоги, які зайняті у коледжах подальшої освіти на повну ставку чи за сумісництвом, розподілялися на три кваліфікаційні категорії: вступний рівень, проміжний рівень, кваліфікаційний/сертифікаційний рівень. З вересня 2001 р. ці три рівні стали рамковою основою (основними етапами) для базової педагогічної освіти.

Попри те, що з вересня 2001 р. обов'язкові педагогічні кваліфікації набули легітимного статусу у Великій Британії деякі проблеми, підняті у консультативних документах з приводу їх запровадження, залишилися не вирішеними. Так, Міністерство освіти і кваліфікацій майже одночасно запровадило в пілотному режимі окрему кваліфікацію для базової педагогічної підготовки шкільних учителів з вираженою предметною специфікою і орієнтацією на базові професійні компетентності. Питання про те, які ключові компетентності мають стати обов'язковими для всіх педагогів професійної освіти також залишилося нерозв'язаним, хоча очевидно, що у найближчому майбутньому певний рівень числової, писемної та комп'ютерної грамотності стане невід'ємним компонентом усіх професійних кваліфікацій.

Іншими невирішеними проблемами постали такі: 1) як забезпечити ефективний професійний розвиток педагогів у коледжах; 2) у який спосіб об'єднати зусилля й

наміри щодо отримання педагогами базової педагогічної кваліфікації; 3) якою має бути процедура акредитації попередньо набутих компетентностей працюючими педагогами ПО у відповідності з новими категоріями педагогічних кваліфікацій.

Нині ще зарано прогнозувати успішність застосування національних стандартів у процесі професійного розвитку педагогічного персоналу у коледжах подальшої професійної освіти. Запровадження національних стандартів поставило перед університетами й асоціаціями з присвоєння професійних кваліфікацій проблему співвідношення існуючих курсів базової педагогічної підготовки з новими стандартами. Деякі університети підпорядкували стандарти до чинних курсів, що зазвичай закінчуються присвоєнням Сертифікату з педагогіки в галузі подальшої професійної освіти. Інші університети запровадили національні стандарти у практику й оновили свої курси підготовки відповідно до них, застосувавши центрований на студенті підхід, за яким набуті компетентності кожного студента розписуються і фіксуються згідно зі стандартами, як це прийнято у професійних кваліфікаціях.

В окремих університетах стандарти використовуються як вимірник якості всього курсу підготовки у поєднанні з критеріями внутрішньої інститутської перевірки. В цілому, очевидно, що в університетському секторі по-різному інтерпретували національні стандарти, або за визначенням англійського науковця Дж.Піке, до запровадження стандартів у Великій Британії не застосовувалося стандартизованого підходу [9]. Результати перших досліджень процесу апробації національних стандартів показали, що запровадження їх у практику професійної підготовки розглядається науковцями і педагогами країни як намір задекларувати широке поширення національних стандартів, наявність механізму забезпечення якості підготовки педагогів та встановлення вимог щодо організації навчального процесу (визначення мінімальної кількості навчального часу).

Дослідники зазначають, що однією з найпоширеніших проблем під час запровадження національних стандартів для педагогів професійної освіти – є невідповідність чинних освітніх чи академічних кваліфікаційних рівнів новим стандартам. Насамперед це стосується молодих викладачів, які щойно отримали дипломи і влаштувалися на роботу, а також досвідчених педагогів зі стажем роботи. Певні спроби щодо співставлення рівнів національних стандартів з університетськими освітніми рівнями Трансферної системи накопичення кредитів були зроблені у 1999 р., однак узгодженої процедури визнання не представлено й дотепер. Педагоги-практики стверджують, що майже неможливо „підігнати” різнорівневі стандарти до існуючих курсів базової професійної підготовки педагогів. Така практика має механічний, непослідовний і суперечливий характер. Досвід, на жаль, показує, що визначення мінімальних обсягів педагогічної практики та годин навчального процесу, по суті, майже не впливає на зміст та організацію курсів професійної підготовки.

На переконання Дж.Піке, причина такої невідповідності полягає у тому, що академічні кваліфікації розроблені на основі компетентнісного підходу і містять велику кількість вузьких, надмірно деталізованих компетентностей, що, з одного боку, значно бюрократизує процедуру оцінювання для навчальних закладів, а з іншого, – сутте-

но обмежує доступність для студентів. Натомість, національні стандарти професійної освіти носять загальний, описовий характер, що ускладнює на практиці їх пристосування до навчальних курсів [9].

У 2002 р. Міністерство освіти і кваліфікацій у провідному документі щодо перебудови й оновлення сектора подальшої професійної освіти „Успіх для всіх: реформування подальшої професійної освіти і підготовки” проанонсувало створення нового підрозділу міністерства – Відділу стандартів, до повноважень якого входять, зокрема, питання підвищення якості викладання у секторі професійної освіти, вивчення й розповсюдження позитивного досвіду професійної освіти, навчально-методичних матеріалів, навчальних програм, а також обґрунтування нових підходів до навчання й викладання [11, 13]. Згідно з цим документом у 2003/04 р. запроваджено навчальні курси для підготовки педагогічного персоналу за спеціальностями: „Будівництво”, „Вступ до професійної діяльності”, „Підприємництво”, „Наукова діяльність”. До кожного з цих напрямів розроблено рамкову документацію, яка включає приклади позитивної практичної діяльності в організації навчання, методиці навчання й викладання, оцінюванні результатів навчання, змісті підготовки тощо.

Документ також містить чітко визначенні цілі розвитку базової педагогічної освіти. Так, планується, що до 2010 р. всі викладачі закладів професійної освіти повинні пройти педагогічну підготовку і отримати визнану професійну кваліфікацію (станом на 2006 рік 90 відсотків педагогів, що працюють на повну ставку та 60 відсотків сумісників відповідають визначеним вимогам). Всі курси базової педагогічної підготовки повинні пройти акредитацію і отримати ліцензію від Міністра освіти, а коледжі професійної освіти розробити і представити плани розвитку на наступні три роки з метою отримання такої ліцензії.

На думку дослідника І. Неша, окреслені перспективи стандартизації професійної педагогічної освіти у Великій Британії шляхом запровадження національних стандартів для педагогів коледжів професійної освіти, встановлення обов'язкової педагогічної освіти для цієї категорії персоналу, попри їх певну невизначеність, загалом позитивно сприймаються всіма особами, які насамперед зацікавлені у розбудові педагогічної професії як такої [8, 27].

Отже, аналіз процесу стандартизації професійної підготовки педагогів для закладів подальшої освіти у Великій Британії, показав, що в цілому існує небагато суперечностей з приводу національних педагогічних стандартів, однак вони, як і будь-які професійні стандарти, зазвичай підлягають широкій інтерпретації під час запровадження. Дослідники переконані, що апробація і запровадження національних педагогічних стандартів, які здійснювала Національна організація навчання в галузі подальшої освіти FENTO, на жаль, не зосереджувалися на викладанні й навчанні, а стали механічними процедурами. Ці процеси зводилися до того, що університети повинні були довести свою здатність до забезпечення навчання на курсах базової педагогічної підготовки, відповідно до встановлених стандартів, лише на рівні документації.

Одну із концептуальних засад інтерпретації стандартів (у практиці педагогічної освіти шкільних учителів) розробили вчені П. Мегоні та А. Гекстол, в якій розрізня-

ються два протилежні підходи до стандартів [6, 461]. Перший підхід вони називають „орієнтування на розвиток/вдосконалення”, за яким стандарти розглядаються як засіб забезпечення структурованих можливостей для професійного розвитку педагогів та вдосконалення якості професійної діяльності. Другий підхід – „орієнтування на регламентацію” – трактує стандарти як засіб вдосконалення ефективності і продуктивності професійної діяльності педагогів.

Ми приєднуємося до думки британських науковців і вважаємо, що стандарти, розроблені для педагогів професійної освіти у Великій Британії, є прикладом саме регулятивного підходу. На думку англійського науковця Дж. Робсона, надмірне регулювання викладацької діяльності і зосередження на виписуванні педагогічних стандартів з метою доведення їх всеохоплюючого характеру, може призвести до надмірної стандартизації практичної діяльності педагогів при відсутності професійної культури, яка зазвичай чітко визначається у професійних стандартах [10, 589]. Така стандартизація послабить одну з найважливіших сильних сторін коледжів професійної освіти, яка полягає у різноманітності практичних методик викладання і сприяє задоволенню потреб різнорідного контингенту учнів.

#### *Література:*

1. Consultation Paper on the Introduction of Compulsory Teaching Qualifications for FE College Teachers. – London: DfEE. – 2000. – 21p.
2. Guile D., Lucas N. Preparing for the Future. The Training and Professional Development of Staff in the FE Sector / D. Guile, N. Lucas // *Journal of Teacher Development*. – 1996. – № 5. – P. 47-55.
3. Hodgson A., Spours K. New Labour's Educational Agenda: issues and policies for education and training 14+/ A. Hodgson, K. Spours. – London: Kogan Page, 1999. – 178 p.
4. Hyland T. Behaviourism and the Meaning of Competence. The Challenge of Competence / T. Hyland. – London: Cassell, 1995. – 169 p.
5. Learning to Succeed: a new framework for post 16 learning. – London: DfEE. – 1999. – 47p.
6. Lucas N. The Introduction of National Standards and Compulsory Teacher Education for Further Education College Teachers in England: issues and challenges / N. Lucas // *Teacher Development*. – 2002. – Volume 6. – № 3. – P. 459 – 473.
7. Mapping the FE Sector. – Peterborough: FEDA, 1995. – 10 p.
8. Nash I. Mackney Says Its Time to Do a Deal. FE Focus / I. Nash // *Times Educational Supplement*. – 1999. – 15 January. – P. 27.
9. Peeke G. Report to QCA on Standards for Teaching and Supporting Learning in FE England and Wales. Quality and Certificate Authority [Електронний ресурс] / G. Peeke. – 1999. – Режим доступу: [www.qca.gov.uk](http://www.qca.gov.uk).
10. Robson J. A Profession in Crisis: status, culture, and identity in the further education college / J. Robson // *Journal of Vocational Education and Training*. – 1998. – № 50 (4). – P. 585 – 607.
11. Success for All: reforming further education and training. Our Vision for the Future. – London: DfES. – 2002. – 185 p.