

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

**СТАНДАРТИЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

Монографія

ЖИТОМИР «ПОЛІССЯ» 2018

УДК 377:006.44(4)

С11

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України,
(протокол № 7 від 26 червня 2018 р.)*

Рецензенти:

І. В. Жерноклеєв, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії і методик технологічної освіти, креслення та комп'ютерної графіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова;

В. А. Кручек, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів та природокористування України;

М. А. Пригодій, доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії електронних навчальних ресурсів Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

Стандартизація професійної освіти: теорія і практика; монографія / А. А. Каленський, П. Г. Лузан, Н. М. Ваніна, Т. М. Пащенко, С. Г. Кравець, Т. В. Пятничук. – За наук. ред. А. А. Каленського. – Житомир: «Полісся», 2018. – 256 с.

ISBN 978-966-655-895-7

Колективна монографія присвячена дослідженню стану та тенденцій розвитку стандартизації професійної освіти в Україні. Здійснено аналіз законодавчих актів та нормативно-правових документів щодо стандартизації професійної освіти. Подано досвід країн із високорозвинутою економікою з питань стандартизації професійної освіти та навчання у вимірі глобалізаційних процесів сучасності. Обґрунтовано концептуальні засади стандартизації професійної освіти на компетентнісній основі. Схарактеризовано методичні основи стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах України. Розглянуто сучасний стан професійної підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах. Розкрито роль соціальних партнерів у процесі стандартизації професійної підготовки.

Для науковців, розробників державної політики в галузі освіти, педагогічних працівників закладів професійної та фахової передвищої освіти, спеціалістів системи післядипломної педагогічної освіти, управлінців, роботодавців, студентів.

УДК 377:006.44(4)

© Інститут професійно-технічної освіти
НАПН України, 2018

© А. А. Каленський, П. Г. Лузан, Н. М. Ваніна,
Т. М. Пащенко, С. Г. Кравець, Т. В. Пятничук

ISBN 978-966-655-895-7

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
<i>Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ</i>	8
1.1. Стандартизація професійної освіти в сучасному науковому осмисленні	8
1.2. Аналіз законодавчих актів та нормативно-правових документів щодо стандартизації професійної освіти	35
1.3. Досвід стандартизації професійної освіти в країнах з високорозвинутою економікою	63
<i>Розділ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ</i>	109
2.1. Методологічні підходи до стандартизації професійної освіти	109
2.2. Принципи стандартизації професійної освіти	122
2.3. Концепція стандартизації професійної освіти	135
<i>Розділ 3. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У КОЛЕДЖАХ І ТЕХНІКУМАХ</i>	146
3.1. Компетентнісний підхід до стандартизації професійної підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах	146
3.2. Стан професійної підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах аграрної, будівельної, машинобудівної галузей	179
3.3. Роль соціальних партнерів у процесі стандартизації професійної підготовки	199
ПІСЛЯМОВА	222
ДОДАТКИ	228
Додаток А	228
Додаток Б	233
Додаток В	237

ПЕРЕДМОВА

Положення щодо забезпечення інноваційного розвитку професійної освіти задекларовано в таких програмних документах: «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», «Стратегія інноваційного розвитку України на 2010-2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів», «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр.» та інших. Проте положення Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) вже не регламентують діяльність технікумів і коледжів, які, згідно Закону України «Про освіту» (2017 р.), віднесено до іншої освітньої ланки професійної освіти – фахової передвищої освіти.

Напрацювання, викладені в монографії, є важливими, так як на часі розроблення, прийняття Верховною Радою України та запровадження на практиці нових законопроектів: «Про фахову передвищу освіту», «Про професійну (професійно-технічну) освіту», «Про освіту дорослих», «Про стандартизацію», «Про професійний розвиток працівників», «Про національну систему кваліфікацій», «Про формування та розміщення державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів», «Про ліцензування видів господарської діяльності» тощо.

Розглядаючи стандартизацію професійної освіти, виходимо з того, що майже в усіх європейських країнах послуговуються терміном «кваліфікаційні стандарти» – це норми і вимоги, що застосовуються для таких аспектів кваліфікацій: професійні стандарти – затверджені в установленому порядку вимоги до кваліфікації працівників, їхньої компетентності, що визначаються роботодавцями і служать підґрунтям для формування професійних кваліфікацій; освітні стандарти – це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності закладів професійної освіти за кожним рівнем освіти в межах кожної спеціальності; оцінні стандарти визначають об'єкт оцінки, критерії успішності, методи оцінювання, стандарти (еталони), а також склад комісії, яка надає відповідну кваліфікацію.

Тобто, стандартизація професійної освіти – це процедура, що визначає встановлення нормативних вимог кваліфікаційних стандартів до освітніх результатів (компетентностей) випускників закладів професійної освіти, забезпечує перманентне зіставлення навчальних досягнень учнів, студентів з цілями їхньої компетентнісно орієнтованої підготовки

задля її корекції, забезпечує досягнення належних рівнів якості професійної підготовки фахівців у професійних навчальних закладах засобами інноваційності змісту та технологій навчання і сприяє конвертованості рівнів професійної освіти всередині держави та за її межами.

Монографія містить огляд і аналіз досвіду стандартизації у країнах з розвинутою економікою в умовах глобалізації. При цьому автори роблять спробу показати не тільки існуючі кваліфікації і стандарти, а й охарактеризувати зміни та перспективи їх розвитку в Європі та за її межами. Як показало дослідження, ролі стандартизації у життєдіяльності суспільства відрізняються в різних країнах і навіть секторах економіки. Ці питання відображають політичні аспекти роботи над кваліфікаціями, актуальність яких чітко простежується в пріоритетах програми «Європа-2020» – передова наука, лідерство в промисловості, суспільні виклики – і в новій програмі ЄС із фінансування досліджень та інновацій – «Горизонт 2020». Тенденція до стандартизації в усіх ланках освіти працює на посилення прогнозованості розвитку цієї галузі, можливості перенесення (трансферу) та професіоналізації освітньої практики.

Варто зазначити, що методології розвитку професійної освіти, аспектам професійної підготовки кваліфікованих робітників та фахівців значну увагу приділяли такі вітчизняні й зарубіжні вчені: В. Андрущенко, С. Батишев, С. Гончаренко, Дж. В. Зантворт, М. Згуровський, Ю. Зінковський, І. Зязюн, Т. Десятов, В. Кремень, Н. Кузьміна, В. Луговий, Л. Лук'янова, С. Мельник, С. Ніколаєнко, Н. Ничкало, В. Орлов, В. Радкевич, С. Сисоєва, О. Савченко, О. Щербак та ін.

Сучасні методологічні підходи до стандартизації професійної освіти передбачають встановлення загальних педагогічних закономірностей як підґрунтя наукового пошуку та світоглядних позицій (філософських, наукознавчих, психологічних ідей дослідження в області освітніх стандартів і їх впливу на результати освітнього процесу).

Стандартизація професійної освіти спрямована, насамперед, на досягнення належної якості підготовки кваліфікованих робітників, фахівців за рахунок інструментів організації освітньої діяльності, конкретизації навчальних цілей і результатів. У свою чергу, для досягнення вказаних цілей необхідно на належному концептуальному рівні визначити ключові методологічні позиції, підходи, принципи системного дослідження стандартизації професійної освіти як наукового феномену.

У монографічному дослідженні розглянуто шляхи реалізації компетентнісного підходу. Вони передбачають зміщення акцентів із накопичення в майбутніх фахівців нормативно визначених знань, умінь та навичок до формування і розвитку здатностей творчої професійної діяльності. При цьому компетентнісний підхід гарантує високий рівень і результативність підготовки фахівця; сприяє оновленню змісту дисциплін; посилює професійну орієнтацію загальноосвітньої підготовки; забезпечує спроможність випускника технікуму чи коледжу відповідати новим запитам ринку праці, мати відповідний потенціал для самостійного оволодіння суміжними інноваційними знаннями; створює умови для забезпечення орієнтації освітніх програм на особистість студента, тобто акцент у навчанні зміщується з того, що знає, хоча й може викладач, на те, що потрібно студенту; орієнтує на побудову навчального процесу відповідно до очікуваного чи бажаного результату загальноосвітньої підготовки.

Виявлення реального стану підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах аграрної, будівельної, машинобудівної галузі стало метою констатувального експерименту науково-дослідної роботи «Методичні основи стандартизації професійної освіти молодших спеціалістів у коледжах і технікумах» лабораторії науково-методичного супроводу підготовки фахівців у коледжах і технікумах Інституту ПТО НАПН України, його результати представлені в монографії. У цьому експерименті брали участь 495 студентів та 391 викладач із 13 закладів освіти.

Соціальне партнерство є одним зі шляхів розбудови сучасної демократичної освіти, активізації всіх, кому не байдужа доля закладів освіти, через об'єднання резервів, сил, з використанням набутого досвіду та сучасних методик соціального партнерства, розроблення стандартів освіти відповідно до Національної рамки кваліфікацій. Зацікавленість закладів освіти у партнерстві є очевидною. Відносини партнерства необхідні для створення умов для всебічного розвитку особистості студента, реалізації його здібностей, творчого потенціалу.

Перший розділ монографії (автори П. Лузан: «Стандартизація професійної освіти в сучасному науковому осмисленні», «Аналіз законодавчих актів та нормативно-правових документів щодо стандартизації професійної освіти»; А. Каленський: «Досвід стандартизації професійної освіти в країнах з високорозвинутою економікою») присвячується

аналізу феномена «стандартизація професійної освіти»: обґрунтовуються ключові поняття теми дослідження, здійснюється аналіз законодавчих актів та нормативно-правових документів щодо стандартизації професійної освіти, окреслюються теоретичні засади сучасної кваліфікаційної системи, досліджується сучасний стан професійної підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах аграрної, будівельної, машинобудівної галузі, та проаналізовано досвід стандартизації професійної освіти в країнах із високорозвинутою економікою.

У другому розділі (автори: А. Каленський «Методологічні підходи до стандартизації професійної освіти», «Принципи стандартизації професійної освіти» та П. Лузан «Концепція стандартизації професійної освіти») розроблена концепція стандартизації професійної освіти як процедура, що визначає встановлення нормативних вимог кваліфікаційних стандартів до освітніх результатів (компетентностей) випускників закладів професійної освіти, передбачає перманентне зіставлення навчальних досягнень учнів, студентів із цілями їхньої компетентісно орієнтованої підготовки задля її корекції, забезпечує досягнення належних рівнів якості професійної підготовки фахівців у професійних закладах освіти засобами інноваційності змісту та технологій навчання і сприяє конвертованості рівнів професійної освіти всередині держави та за її межами.

Третій розділ (автори: Т. Пащенко, С. Кравець «Компетентнісний підхід до стандартизації професійної підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах»; Т. Пащенко, А. Каленський «Стан професійної підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах аграрної, будівельної, машинобудівної галузі»; Н. Ваніна «Роль соціальних партнерів у процесі стандартизації професійної підготовки») досліджуються теоретичні і прикладні питання реалізації компетентнісного підходу в професійній освіті України, розкривається роль соціальних партнерів у процесі стандартизації професійної підготовки.

У додатках представлено розроблені П. Лузаном анкети «Вивчення особливостей сучасної професійної підготовки молодших спеціалістів у технікумах і коледжах» і «Вивчення особливостей стандартизації професійної підготовки молодших спеціалістів у технікумах і коледжах» та запропонована Н. Ваніною і Т. Пятничук структура стандарту «Загальна структура (макет) стандарту фахової передвищої освіти (з рекомендаціями по проектуванню основних розділів)».

Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

1.1. Стандартизація професійної освіти в сучасному науковому осмисленні

Соціально-економічні виклики сьогодення переконують, що проблема модернізації професійної освіти, зокрема фахової передвищої, в Україні є вкрай актуальною з декількох вагомих причин. Насамперед, якість підготовки фахівців у сучасних технікумах і коледжах уже не відповідає зростим вимогам суб'єктів господарювання. Варто погодитися і з тим, що це пов'язано із застарілою матеріально-технічною базою, недосконалістю кваліфікаційних характеристик на професії та види робіт, недостатнім рівнем підготовки педагогічних працівників, падінням престижу техніко-технологічних спеціальностей, що породжує стійке зростання потреб у молодших спеціалістах за багатьма професіями виробничого характеру.

Не дивлячись на те, що стратегічні положення забезпечення інноваційного розвитку професійної освіти задекларовано в таких програмних документах, як: «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», «Стратегія інноваційного розвитку України на 2010-2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів», «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр.» та інших, все ж варто говорити про недосконалість законодавчих і нормативно-правових актів, якими регулюється діяльність системи фахової передвищої освіти: положення Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) уже не регламентують діяльність технікумів і коледжів, які, згідно Закону України «Про освіту» (2017 р.) віднесено до іншої освітньої ланки професійної освіти – фахової передвищої освіти. Відтягування прийняття Закону України «Про фахову передвищу освіту», проекти якого почали розроблятися лише в кінці 2017 р., є також одним з головних стримуючих чинників розв'язання наявних проблем і формування єдиної концептуально узгодженої й науково обґрунтованої державної політики щодо розвитку вітчизняної системи професійної освіти.

Саме на додаткових проблемах, що постали перед технікумами і коледжами із запровадженням на практиці норм та положень нового Закону України «Про вищу освіту», наголошують С. Мельник і С. Пан-

цир у книзі «Як в Україні створити сучасну систему кваліфікацій» [14, с. 20]: «Заклади вищої освіти I та II рівнів акредитації (технікуми, коледжі тощо) втрачають приналежність до вищої освіти. Запровадженна процедура їх «повернення» до вищої школи досить складна, тому більшість із них зіштовхується з проблемою знаходження оптимального «місця під освітнім сонцем». Така невизначеність в багатьох випадках продукує втрату абітурієнтів, перспектив матеріально-технічного і кадрового розвитку. Ця ситуація погіршує у країні стан справ із підготовкою для роботодавців техніків, технологів та інших молодших спеціалістів». Варто погодитися з ученими в тому, що, на жаль, на сьогодні ця ланка професійної освіти невинувато гальмується у розвитку через брак уваги держави до тих проблем (парадокс!) які держава створила... для себе. Бо дійсно, сьогодні більш, як 70 % робочих місць, що не потребують від працівника наявності вищої освіти, заповнено саме випускниками інститутів, академій та університетів. Це при тому, що ці магістри та бакалаври були підготовлені за кошти державного бюджету, а нині працюють на недержавних підприємствах таких видів економічної діяльності, як: торгівля, ремонт автомобілів, ресторанний бізнес тощо. Крім того, такий «перерозподіл» трудових ресурсів, на нашу думку, ще й на шкоду якості професійної діяльності: ні інженер-механік, ні інженер-технолог, ні вчений агроном не зможуть замінити на реальному робочому місці фахівця середньої ланки: вони просто підготовлені до інших функціональних видів діяльності.

У даному разі доцільно навести положення щодо призначення фахівців-випускників закладів фахової передвищої освіти [5, с. 43]: «Середня освіта в поєднанні з технологічною підготовкою забезпечує кваліфікацію молодшого спеціаліста. На цьому рівні фахівці повинні забезпечувати реалізацію і стабільність технологічних процесів згідно із заданими цілями і регламентами. Порівняно з операторами, масштаби об'єктів діяльності тут значно ширші, що зумовлює наростання стохастичності і невизначеності ситуацій». Додамо, що ці фахівці володіють й операторським рівнем професійної діяльності (кваліфікований робітник) – можуть виконувати певні технологічні операції в межах заданого регламенту.

Доцільно вказати на положення, задекларовані Законом України «Про освіту», щодо призначення фахової передвищої освіти [4]: «Фахова передвища освіта спрямована на формування та розвиток освіт-

ньої кваліфікації, що підтверджує здатність особи до виконання типових спеціалізованих завдань у певній галузі професійної діяльності, пов'язаних з виконанням виробничих завдань підвищеної складності та/або здійсненням обмежених управлінських функцій, що характеризуються певною невизначеністю умов та потребують застосування положень і методів відповідної науки, і завершується здобуттям відповідної освітньої та/або професійної кваліфікації... Система фахової передвищої освіти передбачає здобуття кваліфікацій, що відповідають п'ятому рівню Національної рамки кваліфікацій».

Варто відмітити, що випускники закладів фахової передвищої освіти мають демонструвати «здатність особи самостійно виконувати складні спеціалізовані виробничі чи навчальні завдання в окремій галузі професійної діяльності або в процесі навчання, нести відповідальність за результати своєї діяльності та контролювати інших осіб у певних ситуаціях» [9]. Академік Н. Ничкало справедливо наголошує [1, с. 199], що інтегративний характер виробничої діяльності випускників технікумів та коледжів потребує «якісно нового типу мислення та якісно нових професійних умінь та навичок, зокрема:

- ✓ уміння забезпечити виробництво конкурентноспроможної продукції за різних виробничих умов, у відповідності до діючої галузевої нормативно-технічної документації;

- ✓ здатність застосовувати професійні уміння та навички в процесі виробництва при вирішенні нестандартних виробничих ситуацій;

- ✓ уміння визначати та прогнозувати конкурентноспроможний асортимент продукції для різних типів підприємств переробних галузей агропромислового комплексу;

- ✓ уміння впроваджувати у виробництво сучасну техніку та технологію, що забезпечує безвідходне, екологічно безпечне виробництво;

- ✓ уміння в комплексі вирішувати технічну, технологічну та економічну доцільність думок і пропозицій при розв'язанні конкретних виробничих проблем підприємств у галузі;

- ✓ уміння аналізувати, узагальнювати та прогнозувати результати власної виробничої діяльності як в межах виробничої дільниці, так і виробництва загалом;

- ✓ уміння визначати якість продукції, встановлювати фактори, що її зумовлюють, для виявлення і попередження вад і браку продукції, з метою забезпечення її конкурентноспроможності».

Доцільно визначитися з тим, що розуміється під терміном «професійна освіта». У статті 10 Закону України «Про освіту» задекларовано: «Невід’ємними складниками системи освіти є: дошкільна освіта; повна загальна середня освіта; позашкільна освіта; спеціалізована освіта; професійна (професійно-технічна) освіта; фахова передвища освіта; вища освіта; освіта дорослих, у тому числі післядипломна освіта» [4]. Отже, певні професійні кваліфікації можуть здобуватися особою, починаючи із загальної середньої освіти і закінчуючи вищою, а власне професійна освіта має визначатися як система знань, умінь, навичок, професійних якостей у певній сфері трудової діяльності. При цьому метою професійної освіти є загальний і професійний розвиток особистості, її професійної культури, інтелектуально-творчого потенціалу. Мінливість сучасного ринку праці спричинює створення такої системи професійної освіти, яка має забезпечити потреби особистості у навчанні впродовж життя, у підвищенні кваліфікації чи здобутті нової професії. Ця система повинна передбачати вектори руху особи від оволодіння професійною компетентністю до формування індивідуального менталітету особистості, в основі якого – спрямованість на перманентний саморух, самовдосконалення.

Варто вказати на провідні напрями реалізації сучасних завдань професійної освіти, які Г. Красильникова [10] обґрунтовано групує у такий спосіб:

✓ створення умов для оволодіння людиною знаннями і навичками у сфері професійної діяльності, отримання кваліфікації чи перекваліфікація, що забезпечує участь особистості в суспільно корисній праці відповідно до її інтересів і здібностей. При цьому професійна освіта може розглядатися як засіб самореалізації особистості, оскільки саме в професійній діяльності найбільш повно розкриваються здібності людини, а також як засіб соціального самозахисту, усталеності й адаптації до умов ринкової економіки.

✓ виховання соціально активної особистості, яка у своєму житті керується загальнолюдськими (честь, совість, людська гідність, справедливість) та культурно-національними (працелюбність, волелюбність, толерантність тощо) цінностями і здатна до перетворення виробництва, виробничих, економічних, суспільних відносин, до участі в управлінні, несе відповідальність за результати своєї діяльності тощо.

✓ задоволення нагальних і перспективних потреб виробництва у кваліфікованих фахівцях, рівень підготовки яких відповідав би ви-

могам науково-технічного, соціального прогресу, які би були професійно мобільними, мали різнобічні професійні і загальноосвітні знання, уміння та навички.

Таким чином, поняття «професійна (професійно-технічна) освіта», «фахова передвища освіта», «вища освіта» є видовими відносно родового поняття «професійна освіта». За такого підходу кожна з названих складових професійної освіти має свої особливості, потребує конкретизації мети, завдань, розроблення власного науково-методичного забезпечення та інше. Доречно додати, що в наукових дослідженнях термін «професійна освіта» часто не пов'язується виключно з професійно-технічною освітою: учені роблять висновок про те, що «... професійна освіта може бути невищою (англ. VET) і вищою (англ. HE). В українському законодавстві прийнято професійну невищу освіту називати просто «професійною». Таким чином, виокремлюються дві освітні ланки, що забезпечують професійну освіту: 1) «професійна освіта» (більш точно «професійна невища освіта») і 2) «вища освіта» (точніше – вища освіта професійної орієнтації)» [6, с. 8]. З огляду на те, що фахова передвища освіта «виділилась» з системи вищої освіти завдяки моделі стандартизації, вписаній у Законі України «Про освіту», маємо усі підстави стверджувати про функціонування трьохланкової професійної освіти.

Варто зазначити, що методології розвитку професійної освіти, аспектам професійної підготовки кваліфікованих робітників та фахівців значну увагу приділяли вітчизняні і зарубіжні вчені: В. Андрущенко, С. Батишев, С. Гончаренко, Дж. В. Зантворт, М. Згуровський, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Кузьміна, В. Луговий, Л. Лук'янова, С. Мельник, С. Ніколаєнко, Н. Ничкало, В. Орлов, В. Радкевич, С. Сисоєва, О. Савченко та ін.

У сучасних умовах модернізації професійної освіти України, що спрямована на реалізацію положень людиноцентристської освітньої парадигми, важливим напрямом досягнення належного рівня якості й ефективності професійної підготовки робітників, фахівців є стандартизація. Зважаючи на це, у чисельних програмних документах одним із шляхів розв'язання проблеми підвищення ефективності професійної освіти задекларовано розроблення державних стандартів професійної освіти, які ґрунтуються на компетентнісному підході. Коротко зупинимося на основних положеннях цієї «результатної парадигми» [6].

В освітніх законах нового покоління задекларовано, що компетентність це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, проводити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

Головною відмінністю компетентнісного підходу від усталеної знанневої технології підготовки фахівців є перенесення акцентів з процесу навчання на освітні результати. За висновками учених [12, с. 80], стратегія освіти, орієнтована на результат, включає:

- обґрунтування національних цілей професійної освіти;
- проектування системи взаємних обов'язків усіх учасників освітнього процесу;
- розроблення багаторівневої системи очікуваних результатів навчання;
- розроблення критеріїв оцінювання й нових форм оцінювання результатів навчальних досягнень учнів;
- складання навчальних програм на основі очікуваних результатів за освітніми галузями;
- розроблення системи моніторингу якості освіти;
- розвиток освіти як відкритої системи;
- порівняльний аналіз реальних досягнень освітніх систем країн світу, що становить основу для інноваційного розвитку систем освіти.

Системно й конкретно визначає цю практикоорієнтовану освітню методологію В. Радкевич: «Під компетентнісним підходом необхідно розуміти метод моделювання результатів професійної освіти і навчання та їх представлення у вигляді норм якості підготовки кваліфікованих робітників. Принагідно зауважимо, що компетентнісний підхід не протистоїть традиційному, знанневому підходові, який продовжує використовуватися у професійній освіті, а навпаки – істотно розширює його зміст особистісно-орієнтованим навчальним матеріалом. Особливістю компетентнісного підходу у професійній освіті і навчанні є його гуманістична, гуманітарна і практична спрямованість на забезпечення професійного розвитку й самоствердження особистості» [13].

У такому тлумаченні суті компетентнісного підходу чітко проглядаються зміни, які привносить ця освітня методологія у професійну освіту, зокрема: 1) зміни у змісті освіти; 2) зміни в організації та ме-

тодичному забезпеченні процесів навчання; 3) зміни в оцінюванні результатів навчання; 4) зміни в системі кваліфікацій.

На нашу думку, ідеї компетентнісної освіти нерозривно пов'язані з проблемами інтеграції в освіті. Процесом інтеграції (від латин. *integratio* – з'єднання, відновлення) є об'єднання в єдине ціле раніше розрізнених частин і елементів системи на основі їх взаємозалежності і взаємодоповнення. Інтеграція є складним міждисциплінарним науковим поняттям, що вживається в багатьох гуманітарних науках – філософії, соціології, психології, педагогіці тощо. Дослідники означених проблем доводять, що інтегроване навчання має принципово важливе значення як для формування професійної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника, так і для його майбутньої професійної діяльності. Актуальність інтеграційного навчання підтверджується тим, що воно дає змогу:

- «стиснути» споріднений матеріал кількох предметів навколо однієї теми, усунути дублювання у вивченні однорідного навчального матеріалу;

- ущільнити знання, структурувати фрагмент навчального матеріалу так, що учень на його засвоєння витратить менше часу, але сформує еквівалентні загальнонавчальні та технологічні уміння;

- опанувати тим, хто навчається, значний за обсягом навчальний матеріал, досягти цілісності й системності знань;

- формувати творчий потенціал майбутнього кваліфікованого робітника, цілеспрямовано розвивати пізнавальні і професійні здібності учнів;

- дати реальну можливість учням застосовувати набуті знання з різних навчальних предметів у професійній діяльності, сформувані в майбутніх кваліфікованих робітників цілісну картину світу.

Дослідники проблем педагогічної інтеграції виділяють такі її інваріантні функції: методологічну, розвивальну і технологічну. Методологічна функція педагогічної інтеграції визначається такими трьома аспектами: евристичним (здатність педагогічної інтеграції бути вихідним базисом розробки нових педагогічних концепцій); світоглядно-аксіологічним (педагогічна інтеграція є засобом духовно-інтелектуального збагачення учасників педагогічного процесу); інструментальним (здатність педагогічної інтеграції бути інструментом пізнання і перетворення педагогічної науки, освітньої практики, забезпечення наступності теоретичного знання і практичного досвіду). Технологічна функція

педагогічної інтеграції передбачає: стискування, ущільнення інформації і часу; усунення дублювання і забезпечення наступності в розвитку знань і вмінь; розчинення і взаємопроникнення знань і вмінь одних навчальних дисциплін в інші; систематизація понять, фактів, умінь і навичок, встановлення субординації і координації знань. Розвивальна функція педагогічної інтеграції є центральною, вона орієнтує на цілісний розвиток особистості того, хто навчається. Під впливом інтеграції у свідомості учнів формується досить широке мислення: знання і способи діяльності, що в узвичаєних предметних умовах віддалені у часі і не можуть бути досягнуті мисленням, в умовах інтегрованого навчання максимально наближені і сприяють оволодінню учнями різномірними структурованими знаннями і способами діяльності.

Варто додати, що саме на засадах положень педагогічної інтеграції здійснюється поєднання теоретичного і практичного навчання шляхом залучення студентів до різноманітних форм практико орієнтованого навчання – навчання на робочих місцях, контекстового, імітаційно-ігрового, дуального навчання тощо.

Таким чином, компетентнісний підхід у професійній освіті спрямований на досягнення основної мети – підготовки кваліфікованого робітника, фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, який вільно володіє професією чи спеціальністю, може творчо виконувати виробничі завдання, орієнтований у суміжних сферах діяльності, спроможний працювати на рівні світових стандартів, готовий до постійного професійного вдосконалення, є соціально та професійно мобільним.

Основним інструментом досягнення цілей компетентісно орієнтованого навчання учені [6; 13; 17] називають стандартизацію професійної освіти. Натомість педагогічна практика переконає: пріоритетні напрями розвитку професійної освіти пов'язуються з ідеями компетентісної парадигми, але стандартизація компетентісної освіти в аспекті обґрунтування цілей, змісту, оцінювання компетентісних досягнень учнів і випускників поки що здійснюється на інтуїтивному рівні.

Вкрай важливе місце в розробленні методології нашого дослідження маємо відвести обґрунтуванню понять. В основі терміну «стандартизація освіти» лежить загальне поняття «стандарт». Стандарт (від англ. standart – норма, зразок) у широкому розумінні слова – зразок, еталон, модель, які беруться за основу для співставлення з ними інших подібних об'єктів [17].

У Законі України «Про стандартизацію» (2014 р.) щойно згадане поняття визначається у такий спосіб: «Стандарт – нормативний документ, заснований на консенсусі, прийнятий визнаним органом, що встановлює для загального і неодноразового використання правила, настанови або характеристики щодо діяльності чи її результатів, та спрямований на досягнення оптимального ступеня впорядкованості в певній сфері» [5]. Стандарт як нормативно-технічний документ встановлює комплекс правил, вимог, норм до об'єкта стандартизації і затверджується компетентним органом. Стандарт означає домовленість про норми або специфікації. Стандарти мають стати засобом забезпечення державних гарантій стосовно якості освіти на фундаментальному рівні. Вони повинні створювати максимальну варіативність змісту для того, щоб оперативно врахувати зміну пріоритетів на ринку праці, бути своєрідним зв'язком між системою професійної освіти і ринком праці.

Майже в усіх європейських країнах послуговуються терміном «кваліфікаційні стандарти» – це норми і вимоги, які застосовуються для таких аспектів кваліфікацій [11, с. 47]:

- *професійні стандарти* – затверджені в установленому порядку вимоги до кваліфікації працівників, їх компетентності, визначаються роботодавцями і служать підґрунтям для формування професійних кваліфікацій. Професійні стандарти співвідносяться з рівнями національної та галузевих рамок кваліфікацій і групуються за галузевими ознаками. При цьому професійні стандарти виконують таку основну функцію: вони дають відповідь на запитання: що фахівець повинен уміти виконувати на робочому місці?

- *освітні стандарти* – це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності закладів професійної освіти за кожним рівнем освіти в межах кожної спеціальності. Освітні стандарти дають відповідь на запитання: чого учень (студент) повинен навчитися, щоб у майбутньому бути кваліфікованим працівником?

- *оцінні стандарти* визначають об'єкт оцінки, критерії успішності, методи оцінювання, стандарти (еталони), а також склад комісії, яка надає відповідну кваліфікацію. Оцінні стандарти дають відповідь на запитання: «Як ми пересвідчимося, що майбутній фахівець отримав потрібні знання й уміння (компетентності) для виконання робіт?».

Наразі доцільно висвітлити суть поняття «кваліфікація», яке, на нашу думку, є провідним у дослідженні проблеми стандартизації профе-

сійної освіти. Насамперед, Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО-2011), що розроблена як керівництво для впорядкування освітніх програм, так тлумачить згадане поняття: «Кваліфікація – це офіційне підтвердження, зазвичай, у формі документа, яке засвідчує успішне завершення освітньої програми або етапу освітньої програми» [18]. Як це видно з визначення, у цьому документі декларується, що визнані кваліфікації мають відповідати певній освітній програмі. Натомість тут увага не фокусується на результатах навчання, які може продемонструвати особа: лише вказується на «успішне завершення освітньої програми».

У свою чергу, Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (The European Qualifications Frameworks for Lifelong learning – EQF, ЄРК) поняття «кваліфікація» тлумачить як «офіційний результат процедур оцінки й офіційного визнання, що присвоюється рішенням уповноваженого органу про досягнення особою (особистістю) результатів навчання відповідно до визначених стандартів» [19]. Не важко помітити, що в цьому визначенні фокус уваги змістився з освітньої програми, якою успішно оволоділа особа, на реальні результати навчання, які вона може продемонструвати і які задовольняють відповідні стандартні вимоги. Мова про те, що в контексті положень концепції «Навчання впродовж життя» не має різниці в тому, засобами якого виду освіти (формальної, неформальної, інформальної) особа досягла результатів навчання: важливо, щоб вона їх продемонструвала, і цей факт має бути засвідчений та визнаний уповноваженим органом.

На вітчизняному «кваліфікаційному полі» поняття «кваліфікація» тлумачиться Національною рамкою кваліфікацій (23. 11. 2013 р.) так: «Кваліфікація – офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважений компетентний орган встановив, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) за заданими стандартами» [9]. Важливо відмітити, що змістове наповнення згаданого поняття корелює з дефініцією Європейської рамки кваліфікацій. Цей факт, на нашу думку, засвідчує імплементацію істотних ідей і позицій, задекларованих в ЄРК, у кваліфікаційну політику країн-членів Європейського Союзу.

Отже, *кваліфікація* – а) формальне відображення професійних і технічних компетентностей працівника, визнаних на міжнародному, національному або галузевому рівні; б) формальний результат процесів оцінювання і підтвердження рівня знань, який надається після

ухвалення рішення компетентним органом про те, що особа володіє навичками та знаннями, які відповідають міжнародним та національним професійним стандартам. *Кваліфікації* бувають академічними (не зорієнтованими за своєю назвою на конкретну практичну діяльність) та професійними (такими, що відповідають назві професії (первинній посаді без вимог до стажу) або професійній назві роботи). *Професійна кваліфікація* – визнана кваліфікаційним центром, суб'єктом освітньої діяльності, іншим уповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання), що дають змогу виконувати певний вид роботи або здійснювати професійну діяльність. Більш детально характеризуємо академічні та професійні кваліфікації при характеристиці Національної рамки кваліфікацій у п. 1.2.

Таким чином, кваліфікація особи тісно пов'язана з результатами навчання, які вона здобула (і продемонструвала перед уповноваженим компетентним органом) за наслідками оволодіння певною освітньою програмою. У Законі України «Про освіту» поняття *«результати навчання»* тлумачиться так: «Це знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особистісні якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів» [4].

У даному разі доцільно звернути увагу на той факт, що результати навчання оцінюють не за кількістю засвоєних навчальних дисциплін, модулів, практик, годин програми тощо, а за здатністю особи їх продемонструвати. Мова йде про те, що за такого тлумачення результатів компетентнісного навчання змінюються і цілі: замість розпливчатих і неоднозначних понять, як: «пізнати», «вивчити», «зрозуміти» застосовують дієслова доконаного виду: «перерахувати», «описати», «визначити», «упорядкувати», «запропонувати», «створити», «скласти», «обчислити», «класифікувати» та ін. Вказані аспекти формулювання освітніх цілей (результатів навчання) висвітливо при характеристиці методики розроблення освітніх стандартів та програм (п. 3.2).

Стандартизація компетентнісно орієнтованої підготовки кваліфікованих робітників, фахівців чітко пов'язана із завданнями прийнятої у 2011 р. Національної рамки кваліфікацій (НРК) – системного і структурованого за компетентностями опису кваліфікаційних рівнів.

Створення НРК, сумісної з європейськими метарамками кваліфікацій, є великим реформаторським кроком у напрямі підвищення якості професійної освіти, конкурентоспроможності випускників. Метою впровадження НРК в Україні є введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці, забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудових відносин, сприяння національному та міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні, налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці.

Результати аналізу наявної наукової літератури переконують, що проблема стандартизації професійної освіти завжди була в центрі уваги вітчизняних учених. Насамперед, варто зупинити увагу на колективній монографії «Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика», що була видана в 2002 р. під редакцією Н. Ничкало. У висвітленні теоретико-методологічних засад розробки державних стандартів професійної освіти, обґрунтуванні науково-методичного забезпечення, порівняльному аналізі зарубіжного досвіду стандартизації взяли участь такі відомі вітчизняні учені, як: С. Гончаренко, Ю. Зінківський, Л. Лук'янова, В. Лозовецька, Н. Ничкало, В. Радкевич, О. Щербак та ін. Винятково важливе теоретичне і методичне значення мають викладені матеріали щодо професійної підготовки кадрів на основі стандарту компетентності. Варто відмітити, що в цій монографічній праці системно обґрунтовуються наукові результати з огляду на функції стандартів професійної освіти, зокрема: функцію збереження єдності освітнього простору; критеріально-оцінювальну функцію; функцію забезпечення права кожного громадянина на повноцінну освіту; функцію забезпечення якості освіти; функцію гуманізації освіти.

Справедливо відносячи ці функції до загальних, Н. Ничкало [1, с. 8] наводить три функції стандартних вимог у системі професійної освіти:

- забезпечення взаємозв'язків між професійною підготовкою різних категорій громадян та відповідними галузями економіки (промисловості, сільського господарства і сфери послуг), в яких будуть працювати випускники професійних навчальних закладів різних типів і форм власності;
- забезпечення порівнювальності документів про здобуту освіту в масштабах держави (атестатів, дипломів та інших документів державного зразка);

– забезпечення кваліфікаційних розрядів таких рівнів, які б визнавалися в інших державах.

Вкрай важливою є провідна ідея монографічного дослідження, яка виокремлюється з тлумачення вченими призначення стандарту: стандарт ні в якому разі не відмінює програм і не замінює їх; він має стати доброю нормативною основою для роботи закладів освіти і для акредитації тих освітніх установ, які забажають її мати. При цьому державний стандарт освіти, за рекомендаціями учених, має бути:

– організаційно-нормативною основою розвитку єдиної освітньої системи України, яка б забезпечувала соціально необхідну якість освіти;

– системно-визначальною основою для формування змісту освіти всіх рівнів і ступенів, яка б забезпечувала безперервність і наступність освіти;

– нормативною базою для перерозподілу повноважень з управлінням якістю освіти між загальнодержавним і регіональним рівнями управлінням освітою;

– організаційно-правовою і змістовою основою атестації і акредитації освітніх установ;

– організаційно-методичною базою для диверсифікації загальноосвітніх і професійних програм.

Відмітимо ще й те, що проблеми розроблення та впровадження державних стандартів професійної освіти учені розглядають в контексті ідей запропонованої концепції розвитку професійно-технічної освіти, яка обґрунтовується як конструкт таких основних науково-практичних позицій:

1. Система професійно-технічної освіти (ПТО) є стійкою державною освітньою структурою з обов'язковим державним замовленням, ліцензованим обсягом та ін., що забезпечує на державному рівні професійну, освітню, культурну підготовку більшості населення держави.

2. Зміст ПТО повинен бути чітко зорієнтований на сучасні високотехнічні і високоінтелектуальні технології, характерні для XXI століття, відповідно до цього мають бути вивірені переліки спеціальностей, професій, кваліфікацій, змісту, рівня, мети і завдань підготовки.

3. Має бути оптимізована мережа вітчизняних професійно-технічних закладів освіти.

4. Система фінансування і забезпечення системи ПТО повинна мати переважно державний характер.

5. Доцільно ПТО здійснювати в професійних закладах освіти трьох рівнів: на основі 9-ти класів з трирічним терміном навчання, на основі 10-11 класів з дворічним навчанням та на основі 10-11 класів з три-чотирирічним терміном навчанням і одержанням кваліфікації молодшого спеціаліста.

6. Зміст і методика навчання мають передбачати наскрізність (наступність) освіти від ПТО до вищого навчального закладу (ВНЗ).

7. Створення комплексних авторських колективів для розробки навчально-методичної літератури, проведення семінарів, спільного використання матеріальної бази і кадрового потенціалу.

8. Створення мережі навчально-технічно-виробничих комплексів на базі ВНЗ 2,3,4 рівнів акредитації спільно з ПТУ спорідненого профілю.

9. Система ПТО повинна стати організатором щорічного огляду і заохочення кращих представників робочих професій.

10. Система ПТО має яскраво виражений конструктивний, інноваційний характер; це робить доцільною наявність у кожному ПТУ навчально-освітньої структури, що забезпечує підвищення кваліфікації чи здобуття другої освіти (спеціальності) не тільки для тих хто навчається, а й для незайнятого населення.

Важливим для нашого дослідження є визначення у монографії таких понять, як «стандарт», «стандартизація». Зокрема, «стандартизація» тлумачиться як «... встановлення у державному порядку суворо визначених норм організації процесу, його забезпечення, в т. ч. кадрового, матеріального, методичного, санітарно-побутового та ін., контролю, оцінки критеріїв для забезпечення заданої якості підготовки спеціаліста» [1, с. 45].

У свою чергу, досліджуючи стандартизацію екологічної освіти, Л. Лук'янова справедливо, на нашу думку, вказує, що за своєю суттю стандарт має відображати оптимальний, достатній, обов'язковий мінімум екологічної освіти, через який встановлюватиметься обсяг екологічних знань, мета їх вивчення, відповідність змісту вимогам конкретної галузі виробництва та послідовність формування морально-етичного ставлення майбутніх фахівців до навколишнього середовища [10].

Теоретико-методологічні основи професійної стандартизації, засади створення професійних стандартів, що ґрунтуються на компетентностях, висвітлюються у монографії «Професійні стандарти: теорія і практика розроблення» (Л. Короткова, Л. Лук'янова, Г. Лук'яненко, С. Мельник, І. Савченко, 2011 р.). Авторам вдалося обґрунту-

вати методологічні засади, зокрема принципи та умови, розроблення професійних стандартів як основи стандартів професійно-технічної освіти, розробити методiku створення професійного стандарту, де основна увага приділяється соціально-економічним аспектам професійної діяльності працівника. Важливими результатами дослідження є визначені науковцями складові науково-методичного супроводу стандартизації освіти, до яких віднесено [12, с. 102]:

- створення системи оцінки і стандартизації якості освіти на різних рівнях освіти, що передбачає створення моделей управління якістю професійної освіти, розроблення засобів і технологій контролю знань і вмінь учнів, спрямованих на визначення динаміки характеристик якості освіти; створення системи сертифікації засобів і технологій оцінки і моніторингу якості освіти;

- розроблення змісту й методичного забезпечення освітніх галузей і стандартів нового покоління, а саме: створення законодавчої й нормативної бази, що забезпечує реформування, функціонування й розвиток системи освіти, нормативного й правового забезпечення змісту й організації освітнього процесу на різних рівнях освіти, у тому числі для осіб з особливими потребами;

- розроблення інформаційних систем для аналізу, оцінки й супроводу державних освітніх стандартів та освітніх програм, у тому числі в галузі педагогічної освіти, а саме: інформатизацію процесів навчання, а також наукових досліджень у системі професійної освіти; підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів; розвиток інфраструктури й нових підходів в управлінні мережевими інформаційними ресурсами системи професійної освіти;

- розроблення систем аналізу ефективності стандартів нового покоління й нового навчально-методичного забезпечення (моделей маркетингових освітніх послуг; систем оцінки якості підготовки управлінських і науково-педагогічних кадрів; формування та розвиток кадрового потенціалу системи освіти; створення програм підвищення кваліфікації й перепідготовки викладачів для професійно-технічних закладів освіти; регіональних систем забезпечення перспективної зайнятості й працевлаштування випускників закладів професійної освіти).

Визначені в дослідженні умови розроблення якісних професійних стандартів (здійснення якісного аналізу ринку праці; створення обґрунтованої методики збирання, систематизації та узагальнення результатів

анкетування; формулювання професійних, ключових і наскрізних компетенцій кваліфікованих робітників; оновлення чинних кваліфікаційних характеристик), на нашу думку, є актуальними і сьогодні у розв'язанні проблеми стандартизації професійної освіти [1, с. 103].

Врешті, заслуговує уваги позиція авторів щодо призначення професійних стандартів «нового типу» [1, с. 12]. Переконливо в монографічному дослідженні стверджується, що професійні стандарти – це:

- показники компетентності в певних професіях і видах занять. Вони встановлюються державою та визначають, чи може та або інша особа займатися конкретним видом діяльності, видом занять, чи обіймати відповідну посаду, займати певне робоче місце;

- базові та ключові вхідні показники і параметри для описів (дескрипторів) рівнів рамки кваліфікацій та для описів (дескрипторів) повних і часткових кваліфікацій, які дають змогу встановити ступінь відповідності роботи відповідним вимогам у вигляді набору типових професійних характеристик, притаманних діяльності, яку особистість виконує;

- документ, який встановлює визначені професійною кваліфікацією вимоги до знань, умінь, навичок, досвіду, системи цінностей і особистих якостей;

- перелік усіх відповідностей на певну посаду (робоче місце) та перелік необхідних умінь (здатностей) для досягнення поставлених завдань і отримання визначених результатів.

Наведені висновки учених щодо призначення професійних стандартів підтверджуються науковими результатами, обґрунтованими в колективній монографічній праці учених Інституту професійно-технічної освіти НАПН України «Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високорозвинутою економікою» (Л. Пуховська, А. Ворначев, С. Мельник, Ю. Кравець, 2014 р.). Зокрема, науковці обстоюють положення про те, що стандарти в професійній освіті і навчанні – це своєрідний зв'язок між системою освіти, з одного боку, і ринком праці і промисловістю – з іншого [11, с. 28].

У цьому порівняльному дослідженні встановлено, що в європейських країнах є спільні тенденції у визначенні й оновленні професійних і освітніх стандартів, зокрема: 1) збільшення кількості країн, які використовують для поліпшення зв'язку між світом праці й освітою професійні стандарти на базі навчальних досягнень. Процес визначення професійних стандартів найактивніше проходить у країнах, які рефор-

мують свої системи професійної освіти; 2) постійне зростання кількості методів й інформаційних ресурсів, що використовуються для визначення кваліфікаційних стандартів; 3) зростають масштаби та інтенсивність включення стейкхолдерів (зацікавлених сторін) у визначення професійних стандартів; 4) здійснено перехід на модульне навчання, яке не тільки підвищує гнучкість і відповідність національних систем професійної освіти й навчання, а й сприяє міжнародній мобільності [11, с. 48].

Дослідники наголошують, що в рамках реалізації Туринського процесу [11, с. 39] в Україні проходить стандартизація змісту професійної освіти: розроблена Національна рамка кваліфікацій (2011 р.) як документ нової моделі нормативно-правового забезпечення взаємозв'язку секторів освіти і праці; створена Міжвідомча робоча група з питань розробки і впровадження державних стандартів професійної освіти; підготовлена методологія розробки професійних стандартів нового покоління, затверджені методичні рекомендації з розробки стандартів професійної освіти на основі компетентнісного підходу з метою їх переорієнтації на стандартизацію результату, а не процесу; розпочато запровадження структурних компонентів системи моніторингу якості діяльності ПТНЗ та інше [11, с. 39].

Можна погодитися з тими викликами, які, на думку вчених [11, с. 40], гальмують розвиток української системи професійної освіти, зокрема: неадекватний рівень науково обґрунтованого прогнозування ринку праці з урахуванням програм розвитку економіки; пасивність роботодавців у вирішенні проблем професійної освіти; лімітоване фінансування навчальних закладів професійної освіти з державного та місцевого бюджетів на розвиток і проведення системних реформ; недосконалість нормативно-правової бази в частині професійної підготовки робітничих кадрів; недостатня ефективність системи управління якісними змінами у професійній освіті на центральному та регіональному рівнях, відсутність чіткої визначеності вертикалі влади щодо професійної освіти; відсутність науково обґрунтованих концептуальних основ розвитку професійної освіти і методик розрахунку вартості підготовки кваліфікованих робітників у закладах системи з урахуванням складності, наукоємності, матеріалоємності професій і кінцевих результатів роботи навчальних закладів. Не зайве сказати, що наголошені проблеми і до сьогодні гальмують розвиток професійної освіти, зокрема, фахової передвищої.

Студіювання наукових праць із проблеми стандартизації професійної освіти засвідчує, що для ефективного розвитку певної освітньої галузі необхідно чітко і конкретно визначити цілі і зміст підготовки фахівців. На прикладі вищої професійно-педагогічної освіти учені (Г. Романцев, В. Федоров, І. Осипова, О. Тарасюк) у монографічному дослідженні [14, с. 39] наголошують: основними завданнями реалізації освітніх стандартів професійно-педагогічної освіти є:

- ✓ уточнення різноманітних ознак (дескрипторів) рівнів вищої професійно-педагогічної освіти (ВППО) (бакалавр, магістр);

- ✓ з урахуванням уточнених дескрипторів рівнів вищої освіти (ВППО), внесення відповідних корекцій у формулювання результатів навчання в компетентнісній моделі основної освітньої програми для бакалаврів і магістрів;

- ✓ розроблення паспортів і програм формування за всіма компетенціями (загальнокультурними, професійними) компетентнісних моделей випускників для основних освітніх програм підготовки бакалаврів і магістрів;

- ✓ завершення розробки комплексу компетентнісно орієнтованих навчальних програм з усіх дисциплін, практик, навчально-дослідної роботи та ін. навчальних планів, основних освітніх програм підготовки бакалаврів і магістрів;

- ✓ створення комплексних фондів контрольних засобів і технологій для основних освітніх програм підготовки бакалаврів і магістрів, які забезпечують усі види академічних атестацій результатів навчання і рівнів сформованості нормативних компетенцій у студентів (підсумкову атестацію та ін.);

- ✓ розроблення комплексного методичного забезпечення навчальної діяльності студентів в умовах реалізації компетентнісно орієнтованих основних освітніх програм (електронні навчально-інформаційні бази, наскрізний індивідуальний моніторинг навчальних результатів, технологій самооцінювання основних результатів навчання, формування компетенцій і підготовки до всіх видів атестації);

- ✓ розроблення нових версій навчально-методичних комплексів з кожної дисципліни навчального плану;

- ✓ формування комплексу нормативних і методичних матеріалів, що визначають оновлені вимоги до освітнього середовища закладу освіти як необхідної умови успішної реалізації освітніх програм;

✓ формування оновлених кваліфікаційних вимог до професорсько-викладацького складу освітніх установ, який бере участь у реалізації освітніх програм вищої і середньої професійно-педагогічної освіти, відповідно, визначення змісту програм підвищення кваліфікації викладачів;

✓ розроблення нормативно-методичного забезпечення академічної акредитації основних освітніх програм та поєднане з цим самооцінювання освітньої установи в аспекті реалізації основної освітньої програми;

✓ визначення напрямів оновлення змісту основних освітніх програм вищої і середньої професійно-педагогічної освіти;

✓ розроблення нормативно-методичного забезпечення для системи управління якістю вищої і середньої професійно-педагогічної освіти;

✓ розроблення нормативно-методичного забезпечення моніторингу поетапної практичної реалізації основних освітніх програм вищої і середньої професійно-педагогічної освіти.

Щойно наведені завдання реалізації освітніх стандартів, не дивлячись на певні відмінності функціонування вітчизняних освітньо-структурних моделей, спонукають до думки про те, що стандартизація професійної, зокрема фахової передвищої освіти, є явищем складним, комплексним, різнофакторним і багатовекторним.

Мова йде, зокрема, про те, що з метою забезпечення якісної підготовки кадрів та підвищення економічної ефективності професійної освіти впродовж 2006-2013 рр. було розроблено і затверджено наказами Міністерства освіти і науки України 306 державних стандартів ПТО з конкретних робітничих професій для 11 галузей виробництва, зокрема: промисловість – 106; сільське господарство – 43; торгівля та сфера послуг – 37; транспорт – 36; будівництво – 29; комунальне господарство – 13; зв'язок – 9 тощо [16, с. 207]; у 2017 р. було розроблено та затверджено 61 стандарт професійної (професійно-технічної) освіти; станом на початок 2018 р. розроблено, погоджено та запроваджено на практиці 70 професійних стандартів; розроблено 191 стандарт вищої освіти, що перебувають на різних етапах узгодження. Натомість, відсутніх дієвих, якісних зрушень у рівнях професійної підготовки випускників закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти так і не відбулося.

Зважаючи на це, до загальноновизнаних чинників, що гальмують розвиток фахової передвищої освіти (залишковий принцип фінансування; недостатня участь суб'єктів господарювання у розв'язанні завдань фахової передвищої освіти; недосконалість нормативно-правової бази; відсутність системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників; недосконалий механізм формування державного замовлення на підготовку кваліфікованих робітників, фахівців тощо) відносимо й низький рівень стандартизації підготовки кваліфікованих робітників та фахівців закладами професійної освіти. Відтак, розроблені стандарти професійної освіти в системі вимог до підготовленості випускників недостатньо «заземлюються» в реальному педагогічному процесі технікуму, коледжу, професійно-технічного училища. До деякої міри, цьому сприяє розуміння стандартизації лише як процедури розроблення та затвердження стандартів освіти. Наприклад, в «Енциклопедії освіти» написано [2, с. 871]: «Стандартизація освіти – процедура розроблення та затвердження стандартів освіти (освітніх стандартів), які є складовою системи освіти – сукупності взаємодіючих документів, що встановлюють певні норми та положення щодо реалізації освітнього процесу». Зупинимося на цьому аспекті докладніше.

Досліджуючи методологічні і технологічні аспекти стандартизації професійної освіти, Д. Чернілевський досить слушно узагальнює свій пошук і робить такі висновки: стандарт має служити соціальною гарантією членам суспільства, їх конкурентоспроможності на вітчизняному і світовому ринках праці; стандарт повинен стати основним інструментом управління якістю професійної освіти; стандарт є і метою, досягнення якої слід прагнути, і реально одержаним результатом, який повинен бути зіставленим з метою; стандарт – це могутній засіб підвищення якості предметної діяльності. І далі учений формулює головну умову, за якої стандарт успішно виконує названі функції: він пропонує стандартизацію освіти розглядати як процедуру, що супроводжує і етап цілепокладання, і етап оцінки результативності її досягнення, що сприяє оптимізації власне освітнього процесу за рахунок його корекції [17]. Іншими словами, якщо стандартизацію розглядати не лише як «розроблення та затвердження стандартів», а і як офіційно встановлений порядок виконання його положень та дотримуватися вимог до компетент-

нісної підготовки випускників на етапах цілепокладання, відбору та структурування змісту освіти, організації оволодіння учнями, студентами компетентностями, оцінювання компетентнісних досягнень учнів, студентів і випускників (зокрема, незалежне), то є можливість істотно підвищити якість функціонування професійної освіти, зокрема фахової передвищої.

При цьому маємо на увазі, що в ідеалі, при підготовці фахівця (наприклад, техніка-механіка) в системі фахової передвищої освіти має існувати три види кваліфікаційних стандартів:

- *професійний стандарт* – затверджені в установленому порядку вимоги до компетентностей працівників, що слугують основою для формування професійних кваліфікацій;

- *освітній стандарт* (стандарт фахової передвищої освіти) – це сукупність вимог до результатів навчання в термінах компетентностей за відповідним рівнем Національної рамки кваліфікацій;

- *стандарт оцінювання* – затверджені в установленому порядку критерії оцінювання результатів навчання в термінах компетентностей, перелік засобів вимірювання професійних знань, умінь, навичок згідно з вимогами професійних стандартів.

Таким чином, основою для розроблення освітнього стандарту, зокрема стандарту фахової передвищої освіти, є професійний стандарт, що визначає необхідні для сучасного ринку праці вимоги до кваліфікацій та компетентностей працівників. Освітній стандарт використовується для розроблення освітніх програм і є основою для розроблення стандартів оцінювання результатів навчання. Стандарти оцінювання компетентностей випускників застосовуються для присвоєння кваліфікацій – як освітніх, так і професійних. Схематично взаємозв'язок різних видів кваліфікаційних стандартів показано на *рис. 1.1*.

На завершення висвітлення структурно-функціональних характеристик кваліфікаційних стандартів вважаємо за доцільне вказати на призначення стандартів, яке декларує Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти [16, с. 13]:

- покращувати освіту, яку студенти отримують у вищих навчальних закладах європейського простору вищої освіти;

- допомагати вищим навчальним закладам забезпечувати і підвищувати якість своєї діяльності і через якість стверджувати свої права на автономію;

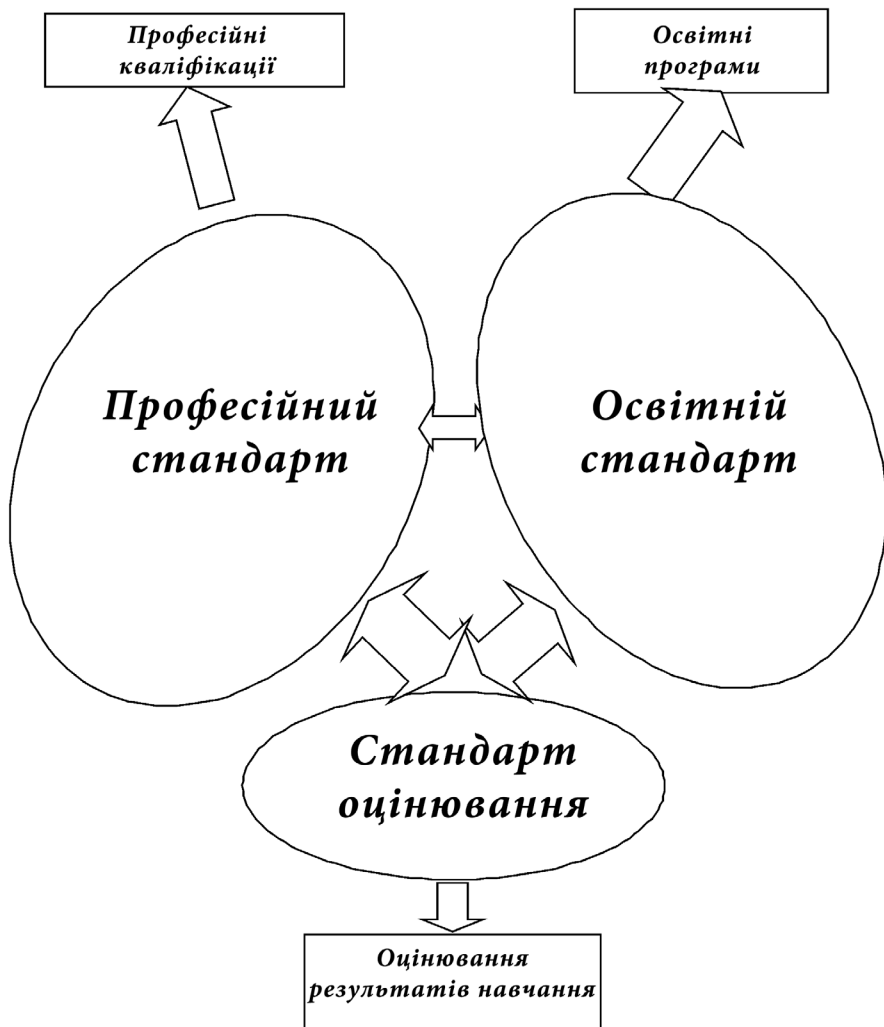


Рис. 1.1. Схема взаємозв'язків різновидів кваліфікаційних стандартів

- визначити основу діяльності агенцій із забезпечення якості вищої освіти;
- зробити зовнішнє забезпечення якості більш прозорим і зрозумілим для всіх, хто бере в цьому участь.

Мета стандартів і рекомендацій [16, с. 13]:

- стимулювати розвиток вищих навчальних закладів, котрі підтримують активну дослідницьку та освітню діяльність;
- стати джерелом допомоги для вищих навчальних закладів та інших відповідних установ у створенні своєї власної культури забезпечення якості;
- інформувати вищі навчальні заклади, студентів, роботодавців та інші зацікавлені сторони про процеси, що відбуваються у вищій освіті, та про результати в цій галузі, а також підвищувати рівень їхніх очікувань;
- сприяти створенню спільної системи поглядів щодо надання вищої освіти та забезпечення її якості в межах європейського простору вищої освіти.

Отже, звернемося безпосередньо до визначення поняття «стандартизація професійної освіти». Нагадаємо, що визначення (чи дефініція) поняття – це логічна операція, що розкриває зміст поняття, встановлює значення терміна. Будь-яке визначення є переліком істотних і відмінних ознак того чи іншого предмета чи явища і відповідає на запитання: «Що це таке?» [8]. З огляду на теорію визначення понять [8], прогнозуємо, що визначення буде атрибутивно-реляційним – через найближчий рід і видові ознаки. При цьому насамперед важливо визначитися з найближчою родовою ознакою. Нагадаємо, що родовою називають ознаку, притаманну предметам певного класу, в межах якого знаходяться предмети, що відображені в даному понятті: родова ознака для цих предметів є нерозрізноюю [8]. Родова ознака має вказувати на найближче, ширше поняття.

Варто відмітити, що при визначенні поняття «стандартизація» учені найчастіше називають такі родові поняття, як: «*групування*» («... професійна стандартизація як групування занять, робочих місць, посад, видів роботи, їх категорій тощо...» [6, с. 9]), «*процедура*, «*процес*, «*діяльність*». Звернемо увагу на тлумачення цих родових понять словниковою літературою.

Наприклад, у Законі України «Про стандартизацію» поняття «*стандартизація*» визначається як «... діяльність, що полягає у встановленні положень для загального та неодноразового використання щодо наявних чи потенційних завдань і спрямована на досягнення оптимального ступеня впорядкованості в певній сфері» [5]. У даному разі родові поняття «*діяльність*» тлумачиться словником української мови як процес

взаємодії людини з довкіллям, завдяки чому вона досягає свідомо поставленої мети, що виникла внаслідок появи потреби [15]; в С. Ожегова – заняття, праця; робота якихось органів, сил природи [7, с. 133].

У свою чергу, «процедура» – офіційно встановлений чи узвичаєний порядок здійснення, виконання або оформлення чого-небудь; ряд яких-небудь дій, хід виконання чого-небудь [15]; у С. Ожегова – окремий процес... [7, с. 511].

Словник української мови визначає поняття «процес» як послідовну зміну станів або явищ, що відбувається закономірним порядком; хід розвитку чого-небудь; сукупність послідовних дій, засобів, спрямованих на досягнення певного наслідку. Не беручи до уваги можливість застосування поняття «групування» як родової ознаки, зупинимось на прийнятті найближчого, ширшого поняття з визначених трьох родових – діяльність, процедура, процес.

Орієнтуючись на основні правила визначення понять (1. Визначення має бути пропорційним; об'єм поняття, яке визначається, повинен бути рівним об'єму поняття, яке є визначальним (Dfd ° Dfn); 2. Визначення не повинне містити кола; 3. Визначення повинне бути чітким та ясным; 4. Визначення не повинне зводитися лише до заперечення, [8, с. 15]), доходимо такого висновку: якщо ми означимо поняття «стандартизація професійної освіти» через родові поняття «діяльність», то допустимося логічної помилки. Мова про те, що в даному разі ми «перескочимо» через поняття «процедура» і «процес», які знаходяться ближче до поняття, що визначається (*definiendum* – Dfd).

На цьому етапі дефінітивного аналізу маємо встановити найближчий рід із двох понять. Якби ми хотіли означити поняття «стандартизація професійної освіти» не через поняття «процедура», а через поняття «процес», то допустили б логічну помилку, бо поняття «процедура» за своїм змістом вужче, ніж «процес». Отже, родовою ознакою поняття «стандартизація професійної освіти» визначаємо поняття «процедура».

Звернемося до вивчення видових ознак досліджуваного поняття. З огляду на теорію визначення понять, видовою відмінністю повинна бути ознака або група істотних ознак, властивих тільки даному предметові і відсутніх в інших предметах, які належать до цього самого роду [8]. Додамо, що чим більше видових ознак змісту поняття перелічуються у дефініції, тим більш повним і точним отримуємо визначення. Але маємо пам'ятати і про таке застереження: не має сенсу

в визначенні перераховувати велику кількість видових ознак – можемо отримати занадто громіздку, складну дефініцію.

Першою видовою ознакою поняття «*стандартизація професійної освіти*» виокремлюємо встановлення нормативних вимог кваліфікаційних стандартів до освітніх результатів (компетентностей) випускників закладів професійної освіти: насамперед, стандартизація і має розпочинатися з розроблення та затвердження кваліфікаційних стандартів (професійного, освітнього, оцінного).

Характеризуючи ключові поняття категорії «стандартизація», Д. Чернілевський слушно зазначає, що стандартизація детермінує «... введення як обов'язкової процедури співвідношення цілей і результатів, зрештою, сприяння корекції як цілей і результатів, так і процесу руху від цілей до результату...» [17, с. 55]. Дійсно, визначивши в стандарті результати навчання (освітні цілі), необхідно постійно зіставляти навчальні досягнення учнів, студентів з вимогами стандартів задля вчасної корекції процесу оволодіння майбутньою професійною діяльністю. Вказане положення виділяємо другою істотною видовою ознакою досліджуваного родового поняття.

Досліджуваний ряд організаційно-освітніх дій спрямований на досягнення належного рівня якості професійної освіти. Для цього, власне, розробляються кваліфікаційні стандарти, а в перебігу навчання освітні результати учнів, студентів зіставляються з їхніми вимогами та коригуються змістово-технологічні вектори підготовки. Отже, третю видову відмінність пов'язуємо зі спрямованістю усіх етапів процедури на забезпечення належних рівнів якості освіти.

Кваліфікаційні стандарти четвертого покоління призначені для реалізації ідей компетентнісної концепції. Зокрема, мета кваліфікаційних стандартів вищої професійної освіти визначається такими завданнями [17, с. 59]:

- встановити базовий рівень, що забезпечує отримання і продовження професійної освіти, необхідний рівень професійної компетентності, нижче за який не може бути атестація фахівця-професіонала;
- підвищити якість професійної підготовки фахівців за рахунок розширення професійного профілю, оволодіння студентами інтегрованою групою професій, універсалізації змісту освіти, упровадження прогресивних педагогічних технологій, системного контролю за діяльністю навчальних закладів і органів управління;

- забезпечити конвертованість вищої професійної освіти усередині держави та за її межами для безперешкодної участі випускників у міжнародному ринку праці;

- забезпечити збереження вітчизняного освітнього простору, можливість безперервної освіти («освіти впродовж життя»), академічну мобільність, раціональні витрати фінансових і матеріально-технічних ресурсів.

Зважаючи на щойно вказані завдання, четверта видова ознака характеризує відмінність досліджуваного родового поняття («процедури») з позицій вимог до інноваційності змісту та технологій навчання. Підкреслимо, що саме технологія як заздалегідь спроектована організація освітнього процесу гарантує досягнення студентами навчальних результатів – компетентностей. Крім того, розроблення, затвердження та впровадження кваліфікаційних стандартів має сприяти тому, що всі галузі професійної освіти (професійна (професійно-технічна); фахова передвища; вища професійна) мають бути вільно конвертовані в європейському та світовому освітньому і професійному просторах: це положення, яке не викликає сумніву, з точки зору призначення кваліфікаційних стандартів, виділяємо п'ятою істотною видовою ознакою досліджуваної дефініції.

Таким чином, *стандартизація професійної освіти* – це процедура, що визначає встановлення нормативних вимог кваліфікаційних стандартів до освітніх результатів (компетентностей) випускників закладів професійної освіти, забезпечує перманентне зіставлення навчальних досягнень учнів, студентів із цілями їхньої компетентісно орієнтованої підготовки задля її корекції, забезпечує досягнення належних рівнів якості професійної підготовки фахівців у професійних закладах освіти засобами інноваційності змісту та технологій навчання і сприяє конвертованості рівнів професійної освіти всередині держави та за її межами.

Література

1. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: Монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький: ТУП, 2002. – 334 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Закон України «Про вищу освіту». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

4. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

5. Закон України «Про стандартизацію» : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1315-18>.

6. Луговий В.І. Особливості стандартизації професійної невищої і вищої освіти: теоретико-методологічний аспект / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України, 2017. – № 1 (94). – С. 5-20.

7. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов // Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М., 1978. – 846 с.

8. Пасько Я.І. Логіка : навчально-методичний посібник / Я.І. Пасько, В.В. Білецький, М.Є. Савенкова, В.В. Бурега, заг.ред. Бурега В.В. – Донецьк: ДонДДУ, 2004. – 51с.

9. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій [Електронний ресурс] : Постанова Каб.Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1341 / Законодавство / Верховна Рада України: офіц. веб-портал. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>. – Назва з екрана

10. Професійна педагогіка./ Красильникова Г В. [Електронний ресурс]. - Режим доступу: http://lubbook.net/book_303_glava_18_Tema_16.Metodi_kontrol.html

11. Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високо розвинутою економікою / Л.П. Пуховська, А.О. Варначев, С.В. Мельник, Ю.І. Кравець; за наук. ред.. Л.П. Пуховської. – К.: «НВП Поліграфсервіс», 2014. – 176 с.

12. Професійні стандарти: теорія і практика розроблення: Монографія / Л.І. Короткова, Л.Б. Лук'янова, Г.І. Лук'яненко та ін. – К.: Педагогічна думка, 2011. – 220 с.

13. Радкевич В.О. Компетентнісний підхід до забезпечення якості професійної освіти і навчання /В.О. Радкевич // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали звітної науково-практичної конференції (м. Київ, 29 березня 2012 р.). – Т. 1 / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / за заг. ред. В.О. Радкевич. – К.: ІПТО НАПН України, 2012. – С. 5-12.

14. Романцев Г.М. Уровневое профессионально-педагогическое образование: теоретико-методологические основы стандартизации: монография / Г.М. Романцев, В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. – 545 с.

15. Словник української мови: в 11 томах. — Том 8, 1977. — Стор. 343.

16. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К.: Ленвіт, 2006. – 35 с.

17. Чернілевський Д.В. Педагогіка вищої школи: Підручник / Д.В. Чернілевський. – Вінниця: Видавництво університету «Україна», 2008. – 408 с.

18. International Standard Classification of Education. – ISCED-2011. – UNECKO: In-te for Statistics, 2012. – 84 p.

19. The European Qualifications frameworks for lifelong learning: descriptors defining levels in The European Qualifications frameworks (EQF): [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_en.pdf

1.2. Аналіз законодавчих актів та нормативно-правових документів щодо стандартизації професійної освіти

В Україні завжди належна увага приділялася нормативно-правовій і науково-методичній роботі щодо стандартизації професійної освіти. Істотним елементом стандартизації освіти завжди був стандарт. Проте його вид, зміст, структура визначаються, насамперед, соціально-економічними та політичними чинниками. Наприклад, у спадок від радянської системи освіти Україна отримала стандарти, що відзначалися регламентованістю освітніх процедур, жорсткістю нормування змісту та, водночас, високою ефективністю. Суть в тому, що в умовах адміністративно-командної системи управління економікою існувала чітко визначена система посад, для виконання яких здійснювалася підготовка фахівців за певними спеціальностями (виключно за рахунок державного бюджету). Зокрема, в системі вищої освіти стандарт кожної спеціальності [2] мав нормативно встановлену структуру і зміст, зокрема: *кваліфікаційну характеристику* (якими знаннями, уміннями та навичками має володіти випускник); *типовий навчальний план* (перелік навчальних дисциплін, графік навчального процесу, форми навчальних занять і контролю результатів навчання); *типові програми навчальних дисциплін*; *нормативний зміст навчання* (наприклад, зміст основних підручників).

На основі типових навчальних планів, типових навчальних програм розроблялися кожним вищим закладом освіти робочі варіанти цих документів, але нормативний зміст навчання ніхто не мав права змінювати. Проте варто відмітити професійно спрямовану практичну та ґрунтовну фундаментальну підготовку фахівців.

За вимогами державних органів відкривалися нові спеціальності відповідно до соціально-економічних потреб. Наприклад, із розвитком середньої спеціальної освіти у 70-х роках минулого століття виникла потреба у підготовці інженерів-педагогів для аграрних технікумів. У 1975 році було засновано інженерно-педагогічне відділення

при факультеті механізації сільського господарства Української сільськогосподарської академії. Навчальним планом підготовки (50 осіб – 5 років навчання) передбачалося оволодіння майбутніми інженерами-викладачами 54-а сільськогосподарськими дисциплінами (*кваліфікаціями*). Крім усталених дисциплін інженерної підготовки, студенти цієї спеціальності вивчали педагогіку та її історію, психологію, технічні засоби навчання, методика викладання інженерних дисциплін, проходили двомісячну педагогічну практику в сільськогосподарських технікумах. «Ідеологічний» змістовий блок представляли такі дисципліни, як: науковий комунізм, історія КППС, політична економія, марксистсько-ленінська філософія (діалектичний та історичний матеріалізм), радянське право. Стандартизація вищої освіти того часу передбачала обов'язковий розподіл випускників. Усі випускники інженерного відділення в 1980 році (перший випуск інженерів-педагогів) отримали направлення на роботу – у сільськогосподарські технікуми, сільські професійно-технічні училища, методичні центри професійної освіти; певна частина випускників залишалася працювати в академії чи поповнювала професорсько-викладацький склад вітчизняних сільськогосподарських інститутів та академій.

Уперше положення про державний стандарт освіти було задекларовано в Законі України «Про освіту» (1991 р.). Зокрема, в статті 15 цього законодавчого акту було вписано: «Державні стандарти освіти встановлюють вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки в Україні. Вони є основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян, незалежно від форм одержання освіти. Державні стандарти освіти розробляються окремо з кожного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня і затверджуються Кабінетом Міністрів України. Вони підлягають перегляду та перезатвердженню не рідше одного разу на 10 років» [5].

У щойно зазначеному законодавчому акті мова йде про загальні вимоги до змісту та рівнів підготовки вітчизняної системи освіти взагалі. Відносно стандартизації вказаних компонентів системи освіти, варто навести позицію Н. Дупак, яка в колективній монографії «Професійна педагогічна освіта: системні дослідження» справедливо говорить: «Державні стандарти освіти є основою оцінки освітнього і освітньо-кваліфікаційного рівня громадян незалежно від форм здобуття освіти. Йдеться про стандарти у всій системі освіти на всіх ос-

вітньо-кваліфікаційних рівнях». І далі: «Зміст освіти, як оптимальний об'єкт стандартизації є тим унікальним основним стрижнем, що досить міцно й водночас досить гнучко поєднує всі рівні системи освіти, визначає їхню послідовність і наступність» [3, с. 118].

Доцільно вказати, що на той час статтею 30 цього Закону встановлювалися шість освітніх рівнів: початкова загальна освіта; базова загальна середня освіта; повна загальна середня освіта; професійно-технічна освіта; базова вища освіта; повна вища освіта. Проте пошук перспективних напрямів і форм розвитку професійної освіти продовжувався досить динамічно. Вже 20 січня 1998 р. з'являється винятково важливий документ Кабінету Міністрів України – «Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)». Важливими для системи професійної освіти є визначені освітньо-кваліфікаційні рівні: кваліфікований робітник; молодший спеціаліст; бакалавр; спеціаліст; магістр. У додаток до успадкованих радянських рівнів освіти введено бакалавра і магістра, а молодший спеціаліст став фахівцем з неповною вищою освітою.

У цьому ж документі фактично визначено певні компоненти державних стандартів професійної освіти. Задекларовано, що *освітньо-професійні програми* підготовки кваліфікованих робітників та фахівців з вищою освітою відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів є державними документами, які визначають зміст та нормативний термін навчання і передбачають відповідні форми контролю та державної атестації. У свою чергу, *освітньо-кваліфікаційні характеристики* фахівців з вищою освітою відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів – це державні документи, які визначають цілі освіти у вигляді системи виробничих функцій, типових видів діяльності та умінь, необхідних для вирішення цих завдань. При цьому зміст навчання визначається як науково обґрунтований методичний та дидактичний навчальний матеріал, засвоєння якого забезпечує здобуття освіти і кваліфікації згідно з освітньо-кваліфікаційним рівнем. Передбачається *нормативна і вибіркова* частини змісту навчання як обов'язковий і рекомендований для засвоєння зміст навчання, сформований відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики як змістові модулі із зазначенням їх обсягу і рівня засвоєння, а також форм державної атестації.

Через півроку після появи щойно згаданого документа, а саме 7 серпня 1998 р., приймається Постанова Кабінету Міністрів України

«Про розроблення державних стандартів вищої освіти», яка структурно складається із чотирьох важливих частин [15]. Зокрема, у «Вимогах до державних стандартів вищої освіти» встановлюються такі компоненти державних стандартів вищої освіти:

✓ *державна компонента*, що має такі складові:

- державний стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста;

- державний стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра;

- державний стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційний рівень спеціаліста, магістра;

✓ *галузева компонента*, що має такі складові:

- стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика;

- стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма;

- стандарт вищої освіти. Засоби діагностики рівня освітньо-професійної підготовки;

✓ *компонента вищого навчального закладу*, що має такі складові:

- стандарт вищої освіти. Варіативна частина освітньо-кваліфікаційної характеристики;

- стандарт вищої освіти. Варіативна частина освітньо-професійної програми;

- стандарт вищої освіти. Варіативна частина засобів діагностики рівня освітньо-професійної підготовки.

Що стосується професійно-технічної освіти, то в цій освітній галузі методологія розроблення стандартів була виписана в Концепції державних стандартів професійно-технічної освіти. Під керівництвом академіка Н. Ничкало було розроблено методичні рекомендації щодо стандартів, які обґрунтовано включали [7]: сферу застосування стандартів; підходи до визначення змісту та структури стандарту, розробки кваліфікаційної характеристики випускника професійно-технічного навчального закладу; вимоги до типового навчального плану, системи оцінювання знань, умінь, навичок учнів та кваліфікаційної атестації випускників; критерії кваліфікаційної атестації учнів; типові навчальні програми з навчальних дисциплін; типова програма з виробничого навчання; вимоги до основних обов'язкових предметів навчання; вимоги до освітнього рівня абітурієнта професійно-технічного навчального закладу; терміни навчання; вимоги до кваліфікації педагогічних працівників.

Академіки Н. Ничкало і Ю. Зіньковський слушно зауважують, що в стандартах цього покоління «принципово важливим є питання співвідношення природничо-математичної, гуманітарної, загальнотехнічної, професійно-теоретичної, професійно-практичної, фізичної підготовки..., важливо постійно приділяти увагу загальноосвітній, культурологічній підготовці спеціаліста, без якої неможливо досягти високого рівня професійної культури» [2, с. 34]. Проблема унормування загальноосвітньої, загальнопрофесійної, професійно-теоретичної і професійно-практичної підготовки кваліфікованих робітників була вирішена наказом Міністерства освіти і науки України від 13.10.2010 р. № 947. Щойно згаданим документом встановлювалася типова базисна структура навчальних планів для підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах, що включала такі компоненти:

- базисна структура навчальних планів для підготовки кваліфікованих робітників на другому ступені навчання (з отриманням повної загальної середньої освіти) з числа осіб, які мають базову загальну середню освіту;

- базисна структура навчальних планів для підготовки кваліфікованих робітників на другому ступені навчання (без отримання повної загальної середньої освіти) з числа осіб, які мають базову загальну середню освіту;

- базисна структура навчальних планів для підготовки кваліфікованих робітників на другому ступені навчання з числа осіб, які мають повну загальну середню освіту;

- базисна структура навчальних планів для підготовки кваліфікованих робітників високого рівня кваліфікації на третьому ступені навчання (без отримання кваліфікації молодшого спеціаліста) з числа осіб, які мають повну загальну середню освіту [17].

Коротко зупинимося на вимогах до змісту підготовки кваліфікованих робітників, що унормовувалися згаданим наказом. Зокрема, загальноосвітня підготовка передбачала: суспільно-гуманітарну підготовку в обсязі 770 годин і природничо-математичну підготовку – 752 години. Було задекларовано, що «... час на вивчення окремих предметів залежить від обсягу знань, необхідних робітникам конкретної професії відповідного кваліфікаційного рівня:

- а) для професій, на які затверджені або проходять апробацію Державні стандарти професійно-технічної освіти - в обсязі цих стандартів;

б) для професій, Державні стандарти професійно-технічної освіти з яких не затверджені, у базовій структурі передбачено загальну кількість годин на загально професійну та професійно-теоретичну підготовку.

До загальнопрофесійної підготовки віднесені такі предмети, як: «Основи правових знань», «Основи галузевої економіки і підприємництва», «Інформаційні технології», «Правила дорожнього руху», «Основи енергоефективності» та інші.

Автономність професійно-технічного закладу освіти полягала лише в тому, що заклад самостійно визначав порядок реалізації типової базисної структури шляхом розподілу навчального часу між семестрами. Натомість встановлювалося, що обов'язковий компонент змісту професійно-технічної освіти не може перевищувати 80 % (!) загального фонду навчального часу: вибіркова частина складала лише 20 %. При цьому на предмети, що вільно обираються учнями, відводилося від 25 до 45 годин один раз за повний курс, виходячи з тривалості терміну навчання. Предмети за вибором мали визначатися закладом професійної освіти у межах гранично допустимого навчального навантаження з урахуванням інтересів та потреб учнів, рівня навчально-методичного та кадрового забезпечення, а також з урахуванням профілю професій, за якими у професійно-технічному навчальному закладі здійснюється підготовка [17].

Постановою Кабінету Міністрів України 23 листопада 2013 р. було затверджено Національну рамку кваліфікацій – системний і структурований за компетентностями опис її рівнів. Основне її призначення – розроблення, ідентифікація, співвіднесення, визнання, планування і розвиток кваліфікацій.

У Законі України «Про освіту» задекларовано, що Національна рамка кваліфікацій ґрунтується на європейських і національних стандартах та принципах забезпечення якості освіти, враховує вимоги ринку праці до компетентностей працівників та запроваджується з метою гармонізації норм законодавства у сферах освіти і соціально-трудових відносин, сприяння національному та міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні, налагодження ефективної взаємодії сфери освіти і ринку праці [5].

Справедливо, на нашу думку, розроблення вітчизняної рамки кваліфікацій В. Луговий називає «...реформаторським кроком у напрямі підвищення якості та конкурентоспроможності кваліфікацій грома-

дян України», «кваліфікаційною конституцією нації» [8]. Суть в тому, що ще в 2005 р. було прийнято Європейську рамку кваліфікацій як ключовий інструмент формування кваліфікаційної політики в європейському просторі, у 2008 р. – Європейську рамку кваліфікацій для навчання впродовж життя. Натомість, в Україні процеси упорядкування кваліфікацій, кваліфікаційних рівнів, узгодження поняттєво-термінологічного апарату з міжнародною, європейською термінологією не виправдано затягнулися.

Національна рамка кваліфікацій спочатку (до введення в дію Закону України «Про вищу освіту», до 5. 09. 2017 р.) визначала десять кваліфікаційних рівнів. Відмітимо, що кваліфікаційний рівень – це структурна одиниця Національної рамки кваліфікацій, що визначається певною сукупністю компетентностей, які є типовими для кваліфікацій даного рівня [НРК]. З визначенням для «молодших спеціалістів» п'ятого рівня і для «молодших бакалаврів» шостого кваліфікаційного рівня Законом «Про освіту» розширена палітра кваліфікаційних рівнів до одинадцяти.

Важливо, що кожен рівень Національної рамки кваліфікацій має опис, так званий дескриптор, у термінах елементарних (базових) компетентностей (навчальних результатів): знання, уміння, комунікація, автономність і відповідальність. Схарактеризуємо задекларовані кваліфікаційні рівні відповідно до Закону України «Про освіту» таким порядком [5]:

Нульовий рівень Національної рамки кваліфікацій визначає здатність особи адекватно діяти у відомих простих ситуаціях під безпосереднім контролем іншої особи.

- Перший рівень Національної рамки кваліфікацій визначає здатність особи виконувати прості завдання у типових ситуаціях у чітко визначеній структурованій сфері роботи або навчання, виконувати завдання під безпосереднім керівництвом іншої особи.

- Другий рівень Національної рамки кваліфікацій визначає здатність особи виконувати типові нескладні завдання у типових ситуаціях у чітко визначеній структурованій сфері роботи або навчання, виконувати завдання під керівництвом з елементами самостійності.

- Третій рівень Національної рамки кваліфікацій визначає здатність особи виконувати виробничі або навчальні завдання середньої складності за визначеними алгоритмами та встановленими нормами часу і якості.

- Четвертий рівень Національної рамки кваліфікацій визначає здатність особи самостійно виконувати складні спеціалізовані виробничі чи навчальні завдання у певній галузі професійної діяльності або в процесі навчання, зокрема в нестандартних ситуаціях.

- П'ятий рівень Національної рамки кваліфікацій визначає здатність особи самостійно виконувати складні спеціалізовані виробничі чи навчальні завдання в окремій галузі професійної діяльності або в процесі навчання, нести відповідальність за результати своєї діяльності та контролювати інших осіб у певних ситуаціях.

- Шостий рівень Національної рамки кваліфікацій визначає здатність особи вирішувати типові спеціалізовані задачі в певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування положень і методів відповідних наук і характеризується певною невизначеністю умов нести відповідальність за результати своєї діяльності та контролювати інших осіб у певних ситуаціях.

- Сьомий рівень Національної рамки кваліфікацій визначає здатність особи вирішувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або в процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідних наук і характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

- Восьмий рівень Національної рамки кваліфікацій визначає здатність особи розв'язувати складні задачі і проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог.

- Дев'ятий рівень Національної рамки кваліфікацій визначає здатність особи розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики.

- Десятий рівень Національної рамки кваліфікацій передбачає здатність особи визначати та розв'язувати соціально значущі системні проблеми у певній галузі діяльності, які є ключовими для забезпечення стійкого розвитку та потребують створення нових системоутворювальних знань і прогресивних технологій.

Цей нормативно-правовий документ передбачає наявність двох видів кваліфікацій – освітніх і професійних. Передбачається, що освіт-

ні кваліфікації надаються закладами професійної освіти за освітніми стандартами, а професійні кваліфікації – у професійній сфері за професійними стандартами. Проте роботодавець може делегувати право присудження професійних стандартів закладу професійної освіти тоді, коли випускники отримують безпосередньо в технікумі, коледжі, закладі професійної (професійно-технічної) освіти одночасно освітню і первинну професійну кваліфікації. Але, на нашу думку, така перспектива може бути прийнятною лише для тих закладів професійної освіти, де практична підготовка визнається роботодавцем адекватною, відповідною сучасним вимогам.

Для прикладу, наведемо опис (дескриптор) п'ятого кваліфікаційного рівня Національної рамки кваліфікацій як певної сукупності компетентностей, що характеризують навчальні результати (табл. 1.1), які має демонструвати випускник закладу фахової передвищої освіти (молодший спеціаліст). Як це зазначено в таблиці, молодший спеціаліст повинен мати узагальнену здатність «...розв'язувати типові спеціалізовані завдання в певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування положень і методів відповідної науки».

Таблиця 1.1

Характеристика елементарних (основних) компетентностей випускника закладу фахової передвищої освіти

Рівень	Знання	Уміння	Комунікація	Автономність і відповідальність
1	2	3	4	5
5	Здатність розв'язувати типові спеціалізовані завдання в певній галузі професійної діяльності або в процесі навчання, що передбачає застосування положень і методів відповідної науки і характеризується певною невизначеністю умов			
	широкі спеціалізовані фактологічні та теоретичні знання, набуті в процесі навчання та/або професійної діяльності, розуміння (усвідомлення) рівня цих знань	розв'язання типових спеціалізованих завдань широкого спектру, що передбачає ідентифікацію та використання інформації для прийняття рішень	взаємодія, співробітництво з широким колом осіб (колеги, керівники, клієнти) для провадження професійної або навчальної діяльності	здійснення обмежених управлінських функцій та прийняття рішень у звичних умовах з елементами непередбачуваності

1	2	3	4	5
		планування, зокрема розподіл ресурсів, аналіз, контроль та оцінювання власної роботи та роботи інших осіб		покращення результатів власної навчальної та/або професійної діяльності і результатів діяльності інших здатність до подальшого навчання з деяким рівнем автономності

При цьому він має володіти широкими спеціалізованими фактологічними та теоретичними знаннями, вміннями розв'язання типових спеціалізованих завдань, контролю та оцінювання власної роботи та роботи інших осіб, здатностями здійснення обмежених управлінських функцій. Коротко зупинимось на рівнях професійної діяльності молодшого спеціаліста, молодшого бакалавра, бакалавра та магістра.

Варто нагадати, що у сфері праці розрізняють такі рівні професійної діяльності:

- *стереотипний рівень* (рівень використання) – вміння використовувати налагоджену систему (об'єкт діяльності) під час виконання конкретних завдань діяльності та знання призначення об'єкта і його основних (характерних) властивостей;

- *операторський рівень* – вміння готувати (налагоджувати) систему і керувати нею під час виконання конкретних завдань діяльності та знання принципу (основних особливостей) побудови і принципу дії системи на структурно-функціональному рівні;

- *експлуатаційний рівень* – вміння під час виконання конкретних завдань діяльності тестувати та аналізувати роботу систем з метою виявлення й усунення пошкоджень і знання методів аналізу функціонування системи та методів аналізу, пошуку й усунення пошкоджень;

- *технологічний рівень* – вміння під час виконання конкретних завдань діяльності здійснювати розробку систем, що відповідають заданим характеристикам (властивостям), і знання методів синтезу та технологій розробки систем і способів їх моделювання;

- *дослідницький рівень* – вміння проводити дослідження систем з метою перевірки їх відповідності заданим властивостям, вміння ви-

бирати з множини систему, що дає змогу найбільш ефективно вирішувати завдання діяльності, знання методики дослідження систем та методів оцінки ефективності їх застосування під час виконання конкретних завдань діяльності.

З огляду на щойно наведені положення, виникає запитання: який рівень професійної діяльності належить реалізувати кваліфікованому робітнику або випускнику закладу фахової передвищої освіти (молодшому спеціалісту)? У монографії (2002 р.) [2, с. 53] учені вказують: «... окрім рівня використання, який відповідає освітньо-кваліфікаційному рівню кваліфікованого робітника, всі інші рівні професійної діяльності потребують освіти більш вищих рівнів, ніж рівень повної загальної середньої освіти: операторський рівень відповідає освітньо-кваліфікаційному рівню молодшого спеціаліста; експлуатаційний рівень – бакалавра; технологічний рівень – спеціаліста; дослідницький рівень – магістра».

Наразі Законом України «Про вищу освіту» задекларовано початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти, який відповідає шостому рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою загальнокультурної та професійно орієнтованої підготовки, спеціальних умінь і знань, а також певного досвіду їх практичного застосування з метою виконання типових завдань, що передбачені для первинних посад у відповідній галузі професійної діяльності [4]. Нагадаємо, що обсяг освітньої програми для здобуття ступеня молодшого бакалавра складає 120-150 кредитів ЄКТС. Якщо взяти до уваги, що приблизно така ж за обсягом програма підготовки молодшого спеціаліста у коледжі (технікумі), то справедливо виникає запитання: за якими компетентностями будуть відрізнятися молодші бакалаври від молодших спеціалістів?

Крім того, у статті 16 Закону України «Про освіту» [5] вписано таку норму: «Заклади фахової передвищої освіти також мають право здійснювати за відповідними стандартами підготовку фахівців, компетентності яких відповідають третьому та четвертому рівням Національної рамки кваліфікацій». Нагадаємо, що зазвичай молодші спеціалісти на завершення навчання у коледжі, технікумі отримували робітничі професії, і це передбачено нормами Закону України «Про освіту» для майбутніх випускників закладів фахової передвищої освіти. Зокрема, молодший спеціаліст, що отримував

кваліфікацію 3115 «Технік-механік сільськогосподарського виробництва», згідно освітньо-кваліфікаційної характеристики, повинен був отримати робітничі професії тракториста-машиніста, водія автотранспорту та ін., оскільки мав володіти уміньми «Керувати тракторами, автомобілями та сільськогосподарськими машинами» і «Виконувати слюсарні, верстатні, зварювальні, ковальські та контрольні операції (роботи)» [1].

Не зайве вказати, що для отримання робітничих професій у сучасних закладах фахової передвищої освіти є необхідні засоби, устаткування, кадрові ресурси тощо. Наразі в університетах, академіях, інших закладах вищої освіти надати молодшому бакалавру професію, наприклад, тракториста-машиніста сільськогосподарського виробництва, навчити його якісно «виконувати технологічні операції в рослинництві, тваринництві та з відновлення і ремонту деталей, з'єднань, збірних одиниць» [1], типові завдання, що передбачені для первинних посад [5] є, на нашу думку, вкрай складною проблемою.

Натомість, наведені положення перегукуються з характеристиками наявних в Україні кваліфікацій, які наводить В. Луговий [9]: «Проблема застосування рамки ще на стадії її проекту показало безсистемність, непослідовність, суперечливість існуючих кваліфікацій... Узяти, наприклад, освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра, який надається без малого за півтори сотнею напрямів. За відсутності НРК і однозначної прив'язки цього освітньо-кваліфікаційного рівня до певного (6) рамкового рівня різноманітні робочі групи за напрямами на свій розсуд формулювали кваліфікаційні вимоги: хто на 5-му, хто на 6-му, а хто на 7-му рівнях».

У табл. 1.2 нами виконано спробу узгодження рівнів професійної діяльності з існуючими (задекларованими державними освітніми документами) освітніми (освітньо-кваліфікаційними) рівнями. Не викликає особливих сумнівів той факт, що кваліфікований робітник підготовлений для виконання стереотипного рівня професійної діяльності; магістр, відповідно, дослідницького рівня. Варто погодитися з ученими [2] в тому, що бакалавр має демонструвати здатності виконувати професійну діяльність на експлуатаційному (й операторському) рівні; відповідно, молодший спеціаліст – на операторському рівні.

Таблиця 1.2

**Матриця відповідності рівнів професійної діяльності
освітнім (освітньо-кваліфікаційним) рівням**

№ за/п	Рівні професійної діяльності	Освітні (освітньо-кваліфікаційні) рівні				
		Кваліфікований робітник	Молодший спеціаліст	Молодший бакалавр	Бакалавр	Магістр
1	Стереотипний (рівень використання)	+	+	+	-	-
2	Операторський	+	+	+	-	-
3	Експлуатаційний	-	+	+	+	-
4	Технологічний	-	-	-	+	+
5	Дослідницький	-	-	-	-	+

Натомість, до введення Національної рамки кваліфікацій технологічний рівень відповідав рівню спеціаліста. На нашу думку, факт припинення підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «спеціаліст» та введення молодших бакалаврів має спричинити певні якісні зрушення і у вимогах до професійної діяльності фахівців наявних освітніх рівнів. Мова йде про те, що обсяг «освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90-120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми – 120 кредитів ЄКТС»: робимо висновок, що магістр має володіти здатностями виконання завдань технологічного і дослідницького рівнів професійної діяльності; у свою чергу, операторський, експлуатаційний і технологічний рівень професійної діяльності має демонструвати бакалавр.

Аналіз освітніх стандартів підготовки молодших спеціалістів переконує, що цих фахівців слід готувати й до експлуатаційного рівня професійної діяльності, а не обмежуватися, як це рекомендують, операторським рівнем [2, с. 53].

На підтвердження цього наведемо вимоги, задекларовані в освітніх стандартах до їхньої підготовки:

✓ *молодший спеціаліст-агротехнік* має демонструвати: володіння методикою розрахунків норм добрив на програмований урожай та складання системи удобрення в сівозміні; уміння застосовувати методи діагностики при роботі з біологічними об'єктами у виробничих

умовах; здатність використовувати теоретичні знання з морфології та біології польових сільськогосподарських культур у новітніх технологіях вирощування рослинницької продукції;

✓ *молодший спеціаліст – технік-механік* має вміти: складати електричні схеми керування електроприводом та підбирати необхідні засоби; за результатами діагностування визначати технічний стан і залишковий ресурс машин; контролювати якість роботи машин та проводити їх налагодження в польових умовах тощо [1].

Отже, професійна стандартизація як групування професій, занять, робочих місць є відображенням соціального замовлення на підготовку фахівців закладами професійної освіти. Перелік професій, безумовно, має бути чітко зафіксованим і зосередженим в певних державних документах. У спадок від колишнього СРСР Україна отримала загальносоюзний класифікатор професій робітників, посад службовців і тарифних розрядів (ЗКППТР), в якому був систематизований за абеткою перелік професій і посад – близько 5300 найменувань професій робітників і понад 1700 посад службовців [9, с. 34]. Цей класифікатор був одним з інструментів планування кваліфікацій, розроблення програм професійної підготовки і підвищення кваліфікації фахівців, управління кваліфікаційною політикою. Натомість, він не забезпечував розв'язання стратегічних завдань зіставлення міжнародних кваліфікаційних класифікацій з вітчизняними підходами до розвитку професійно-кваліфікаційної сфери.

Для систематизації професій з розподілом наявних назв робіт (робітничих професій та посад керівників, професіоналів, фахівців і технічних службовців) за класифікаційними угрупованнями та адаптації вітчизняної професійно-класифікаційної практики до міжнародних професійно-кваліфікаційних стандартів та відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 04. 05. 93 року № 326 «Про Концепцію побудови національної статистики України та Державну програму переходу на міжнародну систему обліку і статистики» у 1995 р. було розроблено професійний стандарт України – *Національний класифікатор України «Класифікатор професій»* (ДК 003:1995).

Основними завданнями класифікатора професій (КП) було визначено: забезпечувати єдиний державний підхід до класифікації наявних і таких, що виникають, професій та робіт на основі кваліфікаційних вимог; вилучення застарілих назв професій та робіт; усунення штуч-

ного розподілу професій та робіт; гармонізацію національної класифікації з міжнародними стандартами [16, с. 35]. Крім того, класифікатор дає можливість розроблення відповідних прогнозів стосовно зайнятості, доходів, охорони праці, освіти, перепідготовки кадрів, що вивільняються; організувати збирання, оброблення та публікування основних статистичних даних про працю: скільки наявних професій, які професії «відмерли», які нові види діяльності «закріплюються» на вітчизняному ринку праці тощо.

Варто сказати, що зміни (внесення нових професійних назв робіт, скасування застарілих професій, уточнення окремих кодів, зміна назв професій відповідно до завдань та обов'язків, що виконуються) до Класифікатора професій вносилися у 1997-2010 рр. Наразі маємо говорити про існування трьох видань Національного класифікатора професій: ДК 003:1995; ДК 003:2005; ДК 003:2010.

Щоб зрозуміти важливість функцій і вагу завдань цього професійного стандарту, доцільно навести такі дані: у період з 31 грудня 1997 р. по серпень 2010 р. до класифікатора професій було внесено такі зміни; скасовано 173 професії як такі, що застаріли й не використовуються в економіці; змінено 473 назви професій; внесено 1569 професій; оновлено 2069 професій. Додамо, що на серпень 2010 р. класифікатор КП містив 8747 професій. Звернемося безпосередньо до змісту цього професійно-кваліфікаційного документа.

За основу розроблення КП було прийнято Міжнародну стандартну класифікацію професій (ISCO 88: International Standard Classification of Occupations/ILO, Geneva), яку Міжнародна конференція статистики праці Міжнародного бюро праці рекомендувала для переведення національних даних у систему, що полегшує міжнародний обмін професійною інформацією. КП побудовано за методологічними засадами ISCO-88 стосовно положень щодо роботи та кваліфікації, структурної побудови та головних характеристик професійних угруповань.

Важливою для дослідження стандартизації фахової передвищої освіти є норма, виписана в загальних положеннях КП: «Кваліфікаційний рівень робіт, що виконується, визначається залежно від вимог до освіти, професійного навчання та практичного досвіду працівників, здатних виконувати відповідні завдання та обов'язки. Професії, пов'язані з виконанням робіт *високої кваліфікації, вимагають від особи кваліфікації на рівні молодшого спеціаліста*».

Структурно КП складається з таких розділів: 1 – «Сфера застосування»; 2 – «Загальні положення»; 3 – «Основні положення»; 4 – «Описання розділів класифікації професій»; 5 – «Класифікація професій»; додаток А «Показчик професійних назв робіт за кодами професій», додаток Б «Абетковий показчик професійних назв робіт».

У першому і другому розділах вписано призначення КП, його завдання, рекомендації щодо застосування професійних назв робіт; вказано, що за основу розроблення КП було прийнято міжнародну стандартну класифікацію професій (ISCO 88: International Standard Classification of Occupations/ILO, Geneva), КП побудовано за методологічними засадами ISCO-88 стосовно положень щодо роботи та кваліфікації, структурної побудови та головних характеристик професійних угруповань; підкреслено, що кодування об'єктів класифікації здійснено за фасетним методом.

У третьому розділі визначаються основні поняття КП, що вживаються у такому значенні [17]:

– робота – певні завдання та обов'язки, що виконані, виконуються чи повинні бути виконані однією особою;

– кваліфікація – здатність виконувати завдання та обов'язки відповідної роботи; у дипломі спеціаліста (молодшого спеціаліста) чи іншому документі про професійну підготовку кваліфікація визначається через назву професії (інженер-механік, економіст, токарь, секретар-стенографіст тощо);

– професія – здатність виконувати подібні роботи, які вимагають від особи певної кваліфікації.

У цьому самому розділі наведено основні ознаки класифікації, які розташовано в такій послідовності:

– рівень освіти (перший рівень класифікації – розділи професій);

– спеціалізація (другий, третій, четвертий – рівні класифікації, підрозділи, класи та підкласи професій);

– кваліфікаційний рівень робіт, що виконуються (п'ятий рівень класифікації – групи професій).

Отже, структурно класифікація складається з кодів і назв класифікаційних угруповань (*рис. 1.2*). При цьому в ієрархії найвище розташований розділ, що ідентифікуються однозначним цифровим кодом; нижче знаходиться підрозділ, код якого складається з двох

цифр – коду розділу та однозначного коду власне підрозділу; далі за фасетним методом кодуються класи, підкласи, групи. При цьому код групи складається з коду підкласу та відокремленого від нього крапкою коду групи:

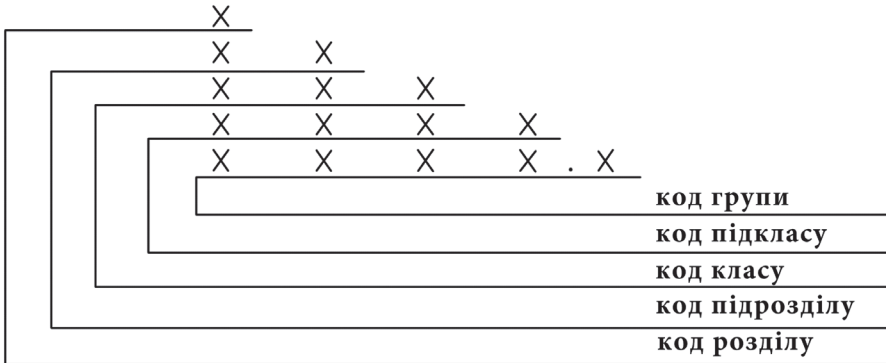


Рис. 1.2. Схема ієрархічної структури кодових позначень класифікаційних угруповань

Важливо відмітити, що код кожної професійної назви роботи збігається з кодом професійного угруповання на найнижчому щаблі ієрархічної структури КП, до якого належить ця назва роботи, а розподіл за групами передбачено не для всіх професійних назв роботи» [16, с. 43].

Ієрархія утворення класифікаційних угруповань для технічних фахівців у галузі фізичних наук та техніки наведена в табл. 1.3. Як це видно з таблиці, молодший спеціаліст – технік-механік сільськогосподарського виробництва – насамперед, відноситься до класифікаційного угруповання 3 «Фахівці», підрозділ 31 – «Технічні фахівці в галузі прикладних наук та техніки». Це клас угруповань 311 – «Технічні фахівці-механіки», підклас 3115 «Технічні фахівці в галузі фізичних наук та техніки». Професійна назва роботи за кодами професій (додаток А цього КП) – 3115 «Технік-механік сільськогосподарського (лісгосподарського) виробництва». У даному прикладі утворення професійної ієрархії такого класифікаційного угруповання як «група» немає: розподіл за групами цим КП передбачено не для всіх професійних назв робіт.

Таблиця 1.3.

**Класифікаційні угруповання для технічних фахівців у галузі
фізичних наук та техніки в ієрархічній структурі КП ДК 003:2010**

Класифікаційне угруповання	Код	Назва класифікаційного угруповання
Розділ	3	Фахівці
Підрозділ	31	Технічні фахівці в галузі прикладних наук та техніки
Клас	311	Технічні фахівці - механіки
Підклас	3115	Технічні фахівці в галузі фізичних наук та техніки
Група	-	
Професійна назва роботи за кодами професій	3115	Технік-механік сільськогосподарського (лісгосподарського) виробництва

Нарешті, у четвертому розділі КП «Описання розділів класифікації професій» вписані загальні характеристики професій за кожним розділом класифікації (9 розділів), узагальнені кваліфікаційні вимоги до них, зокрема:

4.1. ЗАКОНОДАВЦІ, ВИЩІ ДЕРЖАВНІ СЛУЖБОВЦІ, КЕРІВНИКИ, МЕНЕДЖЕРИ (УПРАВИТЕЛІ): у цьому розділі наводяться види професій, пов'язаних з: визначенням та формуванням державної політики, законодавчим регулюванням; вищим державним управлінням; правосуддям та прокурорським наглядом; керівництвом об'єднаннями підприємств, підприємствами, установами, організаціями та їхніми підрозділами незалежно від форм власності та видів економічної діяльності;

4.2. ПРОФЕСІОНАЛИ: професії цього розділу передбачають високий рівень знань у галузі фізичних, математичних, технічних, біологічних, агрономічних, медичних чи гуманітарних наук; вимагають від працівника (з урахуванням кола та складності певних професійних завдань та обов'язків) кваліфікації за: 1) дипломом про повну вищу освіту, що відповідає рівню спеціаліста, магістра; 2) дипломом про присудження наукового ступеня кандидата, доктора наук; 3) атестатом про затвердження вченого звання: старшого наукового співробітника; доцента; професора;

4.3. ФАХІВЦІ: цей розділ вміщує професії, що вимагають знань в одній чи більше галузях природознавчих, технічних і гуманітарних наук; професійні завдання полягають у виконанні спеціальних робіт,

пов'язаних із застосуванням положень та використанням методів відповідних наук; До цього розділу належать професії, яким відповідає кваліфікація за дипломом чи іншим відповідним документом, молодшого спеціаліста, бакалавра, в окремих випадках, спеціаліста;

4.4. ТЕХНІЧНІ СЛУЖБОВЦІ: цей розділ вміщує професії, що передбачають знання, необхідні для підготовки, збереження, відновлення інформації та проведення обчислень; до цього розділу належать професії, до яких може бути застосований рівень кваліфікації «молодший спеціаліст», а також професії, що вимагають повної загальної середньої та професійно-технічної освіти чи повної загальної середньої освіти та професійної підготовки на виробництві.

4.5. ПРАЦІВНИКИ СФЕРИ ТОРГІВЛІ ТА ПОСЛУГ: професійні завдання охоплюють забезпечення послугами, пов'язаними з поїздками, побутом, харчуванням, обслуговуванням, охороною, підтриманням правопорядку, торгівлею тощо; більшість професій, вміщених до цього розділу, вимагає повної загальної середньої та професійно-технічної освіти чи повної загальної середньої освіти та професійної підготовки на виробництві; ряд професій можуть мати освітньо-кваліфікаційний рівень молодшого спеціаліста;

4.6. КВАЛІФІКОВАНІ РОБІТНИКИ СІЛЬСЬКОГО ТА ЛІСОВОГО ГОСПОДАРСТВ, РИБОРОЗВЕДЕННЯ ТА РИБАЛЬСТВА: цей розділ вміщує професії, що передбачають знання, необхідні для сільсько-господарського виробництва, лісового господарства, риборозведення та рибного промислу; професійні завдання полягають у вирощуванні урожаю, розведенні тварин, полюванні, добуванні риби, її розведенні, збереженні та експлуатації лісів тощо; до цього розділу належать професії, що вимагають повної загальної середньої та професійно-технічної освіти чи повної загальної середньої освіти та професійної підготовки на виробництві;

4.7 КВАЛІФІКОВАНІ РОБІТНИКИ З ІНСТРУМЕНТОМ: цей розділ вміщує професії, що передбачають знання, необхідні для вибирання способів використання матеріалів та інструментів, визначення стадій робочого процесу, характеристик та призначення кінцевої продукції; ці професії вимагають повної загальної середньої та професійно-технічної освіти чи повної загальної середньої освіти та професійної підготовки на виробництві. Для деяких професій, пов'язаних з виконанням робіт високої кваліфікації, потрібна кваліфікація молодшого спеціаліста;

4.8 РОБІТНИКИ З ОБСЛУГОВУВАННЯ, ЕКСПЛУАТАЦІЇ ТА КОНТРОЛЮВАННЯ ЗА РОБОТОЮ ТЕХНОЛОГІЧНОГО УСТАТКУВАННЯ, СКЛАДАННЯ УСТАТКУВАННЯ ТА МАШИН: цей розділ вміщує професії, що передбачають знання, необхідні для експлуатації та нагляду за роботою устаткування, машин, у тому числі високоавтоматизованих, а також для їх складання; ці професії вимагають повної загальної середньої та професійно-технічної освіти чи повної загальної середньої освіти та професійної підготовки на виробництві; для деяких професій, пов'язаних із виконанням робіт високої кваліфікації, потрібна кваліфікація молодшого спеціаліста.

4.9 НАЙПРОСТІШІ ПРОФЕСІЇ: цей розділ охоплює найпростіші професії (роботи), що потребують знань для виконання простих завдань з використанням ручних інструментів, у деяких випадках, зі значними фізичними зусиллями; для виконання професійних завдань достить базової загальної середньої освіти або початкової загальної освіти та мінімальної професійної підготовки на виробництві чи інструктажу.

КП як основний регулятор (з боку сфери праці) системи підготовки кадрів як основний документ професійно-класифікаційної стандартизації має, на думку С. Мельника і С. Панцира [10, с. 14], такі головні недоліки:

✓ містить (з технічних причин) майже половину застарілих професій (з позиції застарілих технологій і процесів, які дотепер використовуються в Україні);

✓ донедавна (до моменту вступу в чинність у 2015 р. норм нової редакції ЗУ «Про стандартизацію») в офіційному форматі КП визнавався тільки в друкованому вигляді (видавництва «Стандарти» й «Соцінформ»);

✓ не має персоналізованого кодування, англійських версій у найменуваннях професій;

✓ «відірваний» від опису класифікаційних угруповань і номенклатури укрупнених професій (за аналогією Міжнародної стандартної класифікації занять);

Не відокремлює професії від подібних робіт (професійних найменувань робіт), що входять до них тощо.

Варто погодитися зі згаданими фахівцями в галузі професійно-кваліфікаційної стандартизації, що головними проблемами щодо внесення змін до КП є ліквідація Держстандарту України, відсутність офіційної електронної бази КП, згорання в Україні більшості центрів професійно-класифікаційної спрямованості, втрата Мінсоцполітики

України єдиної в країні профільної установи, яка розробила та супроводжувала КП упродовж 1995-2014 рр. (ДУ НДІ соціально-трудокових відносин, м. Луганськ) та інше.

Водночас, варто відмітити, що в матеріалах круглого столу на тему «Інституційне забезпечення Національної системи кваліфікацій, стан, проблеми та шляхи їх вирішення» (Комітет Верховної Ради України з питань освіти та науки, Федерація роботодавців України, НАПН України, Мінсоцполітики та Міносвіти та науки України (МОН) та ін.) 23 лютого 2018 р. відзначається, що з метою встановлення єдиних вимог щодо порядку ведення державного класифікатора, що відповідає вимогам ISSO-08, вже розроблено проект Порядку ведення Національного класифікатора України ДК 003:2010.

Щодо нормативно-правових документів професійно-кваліфікаційної стандартизації зупинимо увагу на професійному стандарті України – *Довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників* (ДКХ). Додамо, що ДКХ було розроблено на зміну «Єдиних тарифно-кваліфікаційних справочників», якими користувалися в радянські часи.

Довідник є нормативним документом з питань управління персоналом на підприємствах, в установах, організаціях усіх форм власності та призначений для [14]: визначення переліку основних робіт, які властиві тій або іншій посаді (професії), та забезпечення єдності у визначенні кваліфікаційних вимог до певних посад (професій); ведення відповідної документації при прийнятті на роботу, професійному просуванні, переведенні на іншу роботу, відстороненні від роботи, припиненні та розірванні трудового договору; оцінювання повноти відповідності змісту та якості виконання робіт працівником на певній посаді (певної професії) відповідної категорії (відповідного розряду) під час кваліфікаційних випробувань з урахуванням вимог законодавства з охорони праці; визнання відповідної кваліфікації працівника (категорії, розряду тощо); розподілу робіт за складністю та відповідальністю, стажем роботи, необхідною освітою та професійною підготовкою працівників; організації та ведення виробничих процесів; присвоєння та підвищення кваліфікаційних розрядів (категорій) за професією (посадою) відповідно до оволодіння особою певним обсягом знань та навичок у навчальних закладах, на виробництві чи у сфері послуг за результатами кваліфікаційної атестації; організації навчально-виховного процесу в закладах освіти, які готують працівників за професій-

ними кваліфікаціями різних рівнів Національної рамки кваліфікацій; розроблення робочих (посадових) інструкцій, у яких закріплюються завдання, обов'язки, права та відповідальність працівників; підготовки положень про структурні підрозділи; підбору та розміщення персоналу; моніторингу раціональності використання персоналу згідно з професією (посадою), фахом і кваліфікацією.

Отже, ДКХ є систематизованим за видами економічної діяльності збірником описів професійних назв робіт (посад, професій), які об'єднано у випуски та їх розділи, і які наведено в КП. Цим нормативним документом визначається перелік основних робіт, властивих тій або іншій професійній назві роботи (посаді, професії), відповідно до їхніх назв, та забезпечується єдність у визначенні кваліфікаційних вимог до них. За наслідками моніторингу, перегляду, вдосконалення чинних кваліфікаційних характеристик органи виконавчої влади, організації роботодавців (розробники) вносять відповідні зміни до випусків ДКХ.

Крім того, кваліфікаційні характеристики розробляються в разі [14]:

- появи нових робіт (професій) у зв'язку з освоєнням принципово нових технологій, виникненням нових сфер діяльності;
- укрупнення змісту існуючих робіт (професій) внаслідок змін у технології, організації виробництва, праці або управління;
- вилучення з практичної діяльності (чи сфери застосування) застарілих робіт (професій) внаслідок досягнень науки, техніки, змін у технології, організації виробництва та праці, вимог до якості продукції;
- інших змін, пов'язаних з уточненням окремих кодів або професійних назв робіт, назв професій чи назв класифікаційних угруповань, визначених у КП, відповідно до завдань та обов'язків, що виконуються працівниками.

За своєю структурою кваліфікаційні характеристики професій чи посад складаються з трьох розділів: «Завдання та обов'язки», «Повинен знати» та «Кваліфікаційні вимоги». Передбачено, що для державних службовців і працівників силових структур розділ «Завдання, обов'язки та повноваження» доповнюється розділом «Має право». Крім того, за необхідності, до кваліфікаційної характеристики можуть бути додані додаткові розділи «Спеціалізація» і «Приклади робіт».

Як і КП, галузеві випуски ДКХ мають певні недоліки, зокрема [10]: низький рівень оновлення кваліфікаційних характеристик, галузевих випусків ДКХ; низька зацікавленість у модернізації кваліфікаційних

характеристик з боку роботодавців (об'єднань роботодавців); відсутність чітко виписаних на критеріальній основі вимог до категорій (розділів, класів, рангів тощо); відсутність, крім окремої групи робітничих професій, чіткого визначення видів й обсягів робіт, трудових функцій, компетентностей, які можна було б оцінити.

Певний оптимізм вселяють сучасні заходи Мінсоцполітики України щодо розроблення/оновлення кваліфікаційних характеристик. Зокрема, підготовлено «Порядок розроблення та затвердження кваліфікаційних характеристик» (наказ 31.05.2017 № 918), здійснюється розроблення нових та перегляд чинних типових галузевих характеристик з урахуванням змін у професійній освіті, впровадженням нових технологій, машин, устаткування. Підготовлено нову редакцію випуску-80 «Соціальні послуги», до складу якого входить 61 кваліфікаційна характеристика. Державним концерном «Укроборонпром» розроблено та затверджено 46 кваліфікаційних характеристик для професій робітників, зайнятих у виробництві вибухових речовин (Випуск «Виробництво вибухових речовин»).

У контексті нашого наукового пошуку набуває важливості проблема створення законодавчої бази реформування, функціонування і розвитку системи професійної освіти, нормативного і правового забезпечення змісту й організації освітнього процесу. Коротко зупинимося на нормах освітніх стандартів, виписаних у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», законопроектах «Про фахову передвищу освіту» і «Про професійну (професійно-технічну) освіту».

З табл. 1.4 можна зрозуміти, що концепції унормування освітніх положень у названих Законах подібні. Проте наявними є деякі розбіжності. Зокрема, у Законі України «Про освіту» виписано: «Стандарт освіти визначає: вимоги до *обов'язкових компетентностей та результатів навчання* здобувача освіти відповідного рівня».

Натомість, Закон України «Про вищу освіту» цю норму декларує в такій редакції: «Стандарт вищої освіти визначає такі вимоги до освітньої програми: 1) обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти; 2) перелік *компетентностей випускника*».

Між тим, НРК тлумачить кваліфікацію як офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважений компетентний орган встановив, що особа досягла *компетентностей (результатів навчання)* за заданими стандартами».

**Нормативні положення щодо стандартів освіти в
Законах України «Про освіту» і «Про вищу освіту»**

Закон України «Про освіту»	Закон України «Про вищу освіту»
<p>Стаття 32. Стандарти освіти</p> <p>1. Стандарт освіти визначає:</p> <ul style="list-style-type: none"> - вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів навчання здобувача освіти відповідного рівня; - загальний обсяг навчального навантаження здобувачів освіти; - інші складники, передбачені спеціальними законами. <p>2. Стандарти освіти розробляються відповідно до Національної рамки кваліфікацій.</p> <p>3. Стандарти освіти розробляються та затверджуються у порядку, визначеному спеціальними законами та іншими нормативно-правовими актами.</p> <p>4. Центральні органи виконавчої влади, які згідно з цим Законом та спеціальними законами уповноважені на затвердження стандартів освіти, оприлюднюють на своїх веб-сайтах:</p> <ul style="list-style-type: none"> - проекти відповідних стандартів з метою їх громадського обговорення; - стандарти освіти не пізніше десяти днів з дня їх затвердження. 	<p>Стаття 10. Стандарти вищої освіти</p> <p>1. Стандарт вищої освіти - це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності.</p> <p>2. Стандарти вищої освіти розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій і використовуються для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти (наукових установ).</p> <p>3. Стандарт вищої освіти визначає такі вимоги до освітньої програми:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти; 2) перелік компетентностей випускника; 3) нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання; 4) форми атестації здобувачів вищої освіти; 5) вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти; 6) вимоги професійних стандартів (у разі їх наявності). <p>4. Заклад вищої освіти на підставі відповідної освітньої програми за кожною спеціальністю розробляє навчальний план, який визначає перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС, послідовність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю.</p> <p>На основі навчального плану у визначеному закладом вищої освіти порядку розробляються та затверджуються індивідуальні навчальні плани студентів, що мають містити, у тому числі, обрані здобувачами вищої освіти навчальні дисципліни.</p> <p>5. Заклад вищої освіти у межах ліцензованої спеціальності може запроваджувати спеціалізації, перелік яких визначається закладом вищої освіти.</p> <p>6. Стандарти вищої освіти за кожною спеціальністю розробляє центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки з урахуванням пропозицій галузевих державних органів, до сфери управління яких належать заклади вищої освіти, і галузевих об'єднань організацій роботодавців та затверджує їх за погодженням з Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти.</p>

До речі, такі ж розбіжності спостерігаємо і в законопроектах «Про фахову передвищу освіту» і «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (табл. 1.5).

Таблиця 1.5

Норми законопроектів «Про фахову передвищу освіту» і «Про професійну (професійно-технічну) освіту» щодо стандартів освіти

Закон України «Про фахову передвищу освіту» (проект)	Закон України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (проект)
1	2
Стаття 2.4. Вимоги до провадження та стандарти фахової передвищої освіти	Стаття 33. Стандарти професійної освіти
<p>1. Мінімальні вимоги до кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного та інформаційного забезпечення освітнього процесу закладу фахової передвищої освіти визначаються Ліцензійними умовами провадження освітньої діяльності закладу освіти, які затверджуються у встановленому законодавством порядку.</p> <p>2. Стандарт фахової передвищої освіти - це сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності закладів фахової передвищої освіти в межах кожної спеціальності. Стандарти фахової передвищої освіти використовуються для визначення та оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності закладів фахової передвищої освіти.</p> <p>3. Стандарт фахової передвищої освіти визначає такі вимоги до освітньої програми:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) вимоги до обов'язкових (загальних, професійних) компетентностей та результатів навчання здобувача фахової передвищої освіти; 2) загальний обсяг навчального навантаження здобувачів фахової передвищої освіти, необхідний для здобуття відповідного ступеня фахової передвищої освіти, в кредитах ЄКТС; 3) форми атестації здобувачів фахової передвищої освіти; 4) вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості фахової передвищої освіти; 5) вимоги професійних стандартів (у разі їх наявності). <p>4. Стандарти фахової передвищої освіти зі спеціальностей, з яких здійснюється підготовка фахівців з регульованих професій, можуть передбачати програмні результати навчання, а також додаткові вимоги до структури освітніх програм, граничні співвідношення між циклами в них та вимоги до практичної підготовки.</p> <p>5. Структура, методичні рекомендації та порядок розробки стандартів фахової передвищої освіти визначаються центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки.</p>	<p>1. Стандарт професійної освіти – це сукупність вимог до результатів навчання в термінах компетентностей за відповідним рівнем Національної рамки кваліфікацій.</p> <p>2. Стандарт професійної освіти визначає вимоги до компетентностей здобувача професійної освіти відповідного рівня.</p> <p>3. У стандарті професійної освіти визначаються наступні групи компетентностей:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ключові; - загальнопрофесійні; - професійні; - інші. <p>4. Стандарти професійної освіти базуються на кваліфікаційних характеристиках, професійних стандартах (за їхньої наявності).</p> <p>5. Структура, методичні рекомендації та порядок розробки стандартів професійної освіти визначаються центральним органом виконавчої влади, який забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері освіти.</p>

1	2
<p>6. Стандарти фахової передвищої освіти за кожною спеціальністю розробляє та затверджує центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки з урахуванням пропозицій центрального органу виконавчої влади із забезпечення якості освіти, галузевих державних органів, до сфери управління яких належать заклади фахової передвищої освіти, і галузевих об'єднань організацій роботодавців.</p> <p>7. Стандарти фахової передвищої освіти оприлюднюються на офіційному веб-сайті центрального органу виконавчої влади у сфері освіти і науки впродовж десяти днів після їх затвердження.</p>	<p>6. Стандарти професійної освіти затверджується центральним органом виконавчої влади, який забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері освіти за погодженням із заінтересованими центральними органами виконавчої влади та об'єднаннями організацій роботодавців.</p>

Крім того, Закон України «Про освіту» повноваження на затвердження стандартів освіти надає виключно центральним органам виконавчої влади; у Законі України «Про вищу освіту» вписано, що центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки затверджує їх за погодженням з Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти.

У законопроекті «Про фахову передвищу освіту» передбачено, що в освітній програмі загальний обсяг навчального навантаження здобувачів фахової передвищої освіти має визначатися в кредитах ЄКТС. Проте вимоги кредитного виміру в опануванні певною освітньою програмою відсутні в законопроекті «Про професійну (професійно-технічну) освіту». Між тим, тут варто погодитися з В. Луговим, Ж. Талановою [8, с. 15] у тому, що система кредитів у професійно-технічній освіті передбачена угодою про асоціацію між ЄС та Україною, а її запровадження «... є імперативною вимогою часу, умовою успішної євроінтеграції, пріоритетом міжнародного партнерства за Еразмус+ програмою».

Аналізуючи наявні законодавчі акти та нормативно-правові документи щодо стандартизації професійної освіти, не можна не згадати про План заходів із впровадження Національної рамки кваліфікацій на 2016-2020 рр., затверджений розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. за № 1077-р [13].

На виконання цього Плану, за сприяння Європейського фонду освіти (ЄФО), підготовлено «Нові методологічні підходи до розроблення професійних, освітніх стандартів та стандартів оцінювання, що базуються на компетентностях». Нова методологія стандартів має бути покладена в основу розроблення методичних рекомендацій, які заплановано апробувати вже на початку 2018 року.

Стосовно стандартизації професійної освіти, згідно моніторингу виконання Плану на 2018 р., деякі завдання поки що не виконано, зокрема [11]: розроблення / оновлення стандартів професійно-технічної освіти для кваліфікацій 5 рівня Національної рамки кваліфікацій та проведення навчання їх розробників; розроблення / перегляд і затвердження стандартів для кваліфікацій 3-7 рівнів Національної рамки кваліфікацій за регульованими професіями; забезпечення проведення оцінки / акредитації (сертифікації) освітніх програм вищої і професійно-технічної освіти на відповідність підготовки фахівців / робітників вимогам професійних стандартів / професійних кваліфікацій тощо. Серед основних причин тимчасового невиконання плану відповідальні за певні сектори цієї складної роботи називають як об'єктивні (недостатня фінансова підтримка з боку міжнародних партнерів та донорів; відсутність єдиного інформаційного порталу національного рівня, доступного для широкого кола користувачів; низький рівень залучення до виконання заходів Плану крупних роботодавців, профільних центральних органів виконавчої влади, недержавних центрів із підготовки кадрів на виробництві, асоціацій закладів освіти, педагогів, науковців тощо), так і суб'єктивні чинники (відсутність досвіду у виконавців; перевантаження працівників центральних органів виконавчої влади та інших заінтересованих сторін іншою плинною та оперативною роботою; низький рівень мотивації виконавців та ін.).

Оптимістичною нотою звучать пропозиції ключовим відповідальним виконавцям щодо активізації виконання заходів із впровадження Національної рамки кваліфікацій у 2018 р. [11], зокрема: створення та забезпечення повноцінної діяльності Національного агентства кваліфікацій, Національного реєстру кваліфікацій та Національного сайту НСК; створення нових інституціональних утворень – кваліфікаційних центрів, галузевих (професійних) рад з розвитку кваліфікацій, мережі установ із розроблення професійних стандартів та стандартів оцінювання професійних кваліфікацій; провести у 2018 році Всеукраїнський Форум стрейкхолдерів Національної системи кваліфікацій та Національної рамки кваліфікацій та інше.

Крім цього, на часі розроблення, прийняття Верховною Радою України та запровадження на практиці таких нових законопроектів, як: «Про фахову передвищу освіту», «Про професійну (професійно-технічну) освіту», «Про освіту дорослих», «Про стандартизацію»,

«Про професійний розвиток працівників», «Про національну систему кваліфікацій», «Про формування та розміщення державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів», «Про ліцензування видів господарської діяльності» та ін.

Література

1. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-кваліфікаційна характеристика молодшого спеціаліста / Розроб. Ю.О. Борхаленко, Ю.В. Пастух, М.В. Галчанський, В.В. Кужель, В.І. Яременко. – К., 2004. – 30 с.

2. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: Монографія / за ред. Н.Г. Ничкало. – Хмельницький: ТУП, 2002. – 334 с.

3. Дупак Н.В. Особливості реалізації системного підходу до стандартизації професійної освіти // Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 109-124.

4. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст.2004. – електронний ресурс. – режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

5. Закон України «Про освіту» : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/ed19990813>

6. Класифікатор професій ДК 003:2010 : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/ST001929.html

7. Концепція державних стандартів професійно-технічної освіти // Професійно-технічна освіта. – 1998. – С. 3-5.

8. Луговий В.І. Особливості стандартизації професійної невищої і вищої освіти: теоретико-методологічний аспект / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України, 2017. – № 1 (94). – С. 5-20.

9. Луговий В.І. Це кваліфікаційна конституція нації [Текст] / В.І. Луговий, Б.І. Корольов // Освіта: Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик. – № 1–2. – січ. 2012. – С. 12–13.

10. Мельник С. Як в Україні створити сучасну систему кваліфікацій? / С. Мельник, С. Панцир. – К.: Європейський інформаційно-дослідницький центр, 2016. – 64 с.

11. Моніторинг виконання плану заходів із запровадження НРК на 2016-2020 роки (за період з грудня 2016 року по грудень 2017 року) : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/monitorynh/vikonannya-planu-zakho>

12. Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>

13. План заходів із впровадження Національної рамки кваліфікацій на 2016-2020 р. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. за № 1077-р: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1077-2016-%D1%80>

14. Порядок розроблення та затвердження кваліфікаційних характеристик. Наказ Міністерства соціальної політики України 31.05.2017 № 918. : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0784-17>

15. Про розроблення державних стандартів вищої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 7 серпня 1998 р. № 1247. : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1247-98-%D0%BF>

16. Професійні стандарти: теорія і практика розроблення: Монографія / Л.І. Короткова, Л.Б. Лук'янова, Г.І. Лук'яненко та ін. – К.: Педагогічна думка, 2011. – 220 с.

17. Типова базисна структура навчальних планів для підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах. Наказ Міністерства освіти і науки України від 13.10.2010 №947: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukraine.uapravo.net/data/base31/ukr31076.htm>

1.3. Досвід стандартизації професійної освіти в країнах з високорозвинутою економікою

Процеси глобалізації, входження України в європейські та світові структури поставили перед працівниками системи освіти вимоги невідкладного вжиття заходів для того, щоб знання випускників закладів освіти відповідали вимогам сучасної економіки, науки і правилам вільної взаємодії на міжнародному ринку праці. Виконання цих вимог

можливе при дотриманні стандартів, що є необхідним інструментом забезпечення якості освіти. Тому досвід стандартизації професійної освіти в країнах з високорозвинутою економікою, що розглядається в даному підрозділі, стане в нагоді вітчизняним науковцям і освітянам на різних етапах процесу стандартизації – від цілепокладання до оцінки якості освіти.

Розглянемо основні теорії трудової мотивації та професійного розвитку, що лежать в основі стандартизації професійної освіти в країнах з високорозвинутою економікою.

Згідно з ієрархічною теорією потреб А. Маслоу (фізіологічні потреби, потреби в безпеці (в стабільності, сталості, порядку, захищеності та ін.), потреби в любові (у спілкуванні, дружбі, сприйнятті іншими), потреби в повазі (в самоповазі, суспільному визнанні), потреби в самоактуалізації), потреби більш високого рівня актуалізуються і виконують спонукальну функцію лише в тому разі, коли задоволені потреби нижчого рівня. Перші чотири рівні – блок дефіцитарних потреб, тобто задоволення фрустрованих потреб, в той час, як самоактуалізація – блок потреб буттєвих, і визначає особистісний розвиток людини [34].

Д. Мак-Клелланд у концепції трудової мотивації виділив три види потреб і відповідних їм мотивів: потреби в досягненнях, потреби до групової належності і потреби у владі [58].

Проектування способів стимулювання та оплати праці, донесення до свідомості кожного працівника особливості діючої в організації системи винагород, вчасне виявлення потреби кожного працівника і форми винагород, що мають для них високу валентність, розглядав В. Врум в теорії очікувань [69].

Теорія справедливості Дж. С. Адамса передбачає, що у працівників існують три види почуттів: несправедливості при недоплаті, переоплаті і справедливості оплати; всі працівники прагнуть до встановлення справедливих відносин з колегами і намагаються змінювати ті взаємини, які розцінюють як несправедливі [36].

Модель «Рубікон» Х. Хекхаузена і П. Гольфітцера передбачає, що в разі появи бар'єрів для здійснення дій виникає необхідність у вирішенні проблем, і для їх подолання людина звертається до волі для спонукання себе до праці і своєї професійної діяльності [33].

Теорія суб'єктивно важливих характеристик праці Г. Олдхемс і Дж. Хакмана (концептуальна модель суб'єктивно важливих харак-

теристик праці) має п'ять основних характеристик: різноманітність вирішуваних завдань; складність вирішуваних завдань; значимість вирішуваних завдань; автономія у виборі способів виконання завдань; наявність внутрішнього і зовнішнього зворотного зв'язку – знання про досягнуті результати [52].

Основна ідея теорії постановки цілей Е. Локка і Г. Летем полягає в наступному: працівник з урахуванням свого емоційного стану усвідомлює й оцінює події, що відбуваються навколо нього, на підставі цієї оцінки він визначає для себе цілі, до яких має намір прагнути, виконує певну роботу, досягає наміченого результату й отримує від цього задоволення [56].

Американський психотерапевт Е. Берн в теорії трансактного аналізу показує, що процес вибору професії та професіональна поведінка особистості зумовлені сценарієм, який формується в її ранньому дитинстві [37].

У теорії професійного розвитку Д. Сьюпера, згідно Я-концепції, розглядаються індивідуальні професійні здібності людини та проектування її професійного вибору [66].

Професійний вибір, згідно типологічної теорії Дж. Холланда, зумовлений типом сформованої особистості [53].

Теорія компромісу з реальністю Е. Гінзберга передбачає, що вибір професії – це процес, який має розвиток упродовж довгого періоду і включає декілька стадій [45].

Усі розглянуті вище теорії дають уявлення про певну подробицю трудового життя, і для об'єктивного й неупередженого його дослідження потрібен синтез різних підходів і поглядів, що дасть змогу з часом створити структуровану об'ємну концепцію, яка могла б пояснити більшість феноменів, що відносяться до проектування професійного вибору, професійної освіти та розробки системи кваліфікацій і професійних та освітніх стандартів.

Дивлячись на розвиток систем кваліфікацій, можна виділити певні типові сценарії правового та інституційного регулювання системи кваліфікацій. У літературі та різних документах часто виокремлюють три типові сценарії [39; 38; 65]:

1. Державне централізоване регулювання, яке різною мірою властиве країнам Західної, Південної, а також Східної Європи.

2. Корпоративне регулювання, що базується на багатосторонньому соціальному діалозі та незалежних агентствах і різною мірою властиве Німеччині, Австрії, Данії, Нідерландам, Швейцарії.

3. Децентралізоване мінімальне регулювання, що базується на самостійності різних учасників та їхній ініціативі й відповідальності, яке різною мірою властиве англослов'янським країнам з ліберальним устроєм ринкової економіки і трудових відносин.

4. Регулювання, що базується на стратегічній співпраці між урядовими інституціями і роботодавцями, спрямоване на досягнення цілей швидкого економічного розвитку певних галузей або національної економіки, властиве так званім країнам з економікою, що розвивається (англ. *developmental economy model*), зокрема, Південна Корея та Сінгапур.

Розглядаючи досвід стандартизації професійної освіти в країнах з високорозвинутою економікою, виходимо з того, що у світовій практиці розрізняють так звану професійну освіту та підготовку (англ. *VET – Vocational Edukational and Training*) та вищу освіту (англ. *HE – Higher Edukation*) [18]. А у вищій освіті виокремлюють сектори університетської і неуніверситетської (прикладної) вищої освіти, тобто професійна освіта в таких країнах може бути вищою (HE) і невищою (VET) [17], і тому будемо розглядати досвід стандартизації освіти в цих країнах без її поділу на вищу та невищу.

У деяких країнах використовується поняття професійного стандарту (*occupational standard*) – нормативного документа, який відображає мінімально необхідні вимоги до професії за кваліфікаційними рівнями та професійних компетенцій з урахуванням забезпечення якості, продуктивності й безпеки виконуваних робіт [2].

Потрібно зазначити, що в англійській мові існує відмінність у термінології: поряд із терміном «*occupational standard*», використовується поняття «*professional standard*». Останнє вживається, наприклад, у Великобританії не для позначення виду занять (*occupational*), а саме для професій (*professional*) лікаря, юриста, архітектора та інших, які потребують спеціалізованої вищої професійної освіти [6] і вимагає ліцензії як допуску до професії. Крім цього, для позначення розглянутого змісту використовується термін «*qualification standard*» як перелік типово очікуваних досягнень і здібностей, пов'язаних із кваліфікаціями одного рівня Національної рамки кваліфікації [29].

Професійні стандарти як нормативні документи непрямої дії призначені для вирішення питань, пов'язаних із забезпеченням галузевої участі і контролю за якістю праці, регулюванням трудових відносин

в організаціях незалежно від форм власності та організаційно-правових форм діяльності.

Розгляд досвіду стандартизації професійної освіти розпочнемо з країн англосаксонської групи – Великобританії, Канади, Австралії та США, потім розглянемо практику стандартизації в Європейському Союзі та її особливості в економічно найпотужніших країнах Європейської спільноти – Франції та Німеччині.

У Великобританії термін «національні професійні стандарти» (National Occupational Standards, NOS) визначає набір компетенцій (competences), необхідних для виконання робочих функцій (job roles) індивідуальної трудової діяльності (occupations). Професійні стандарти (ПС) розглядаються як стандарти компетентностей та охоплюють ключові види діяльності в рамках того чи іншого роду занять, у всіх ситуаціях, в яких може опинитися працівник.

Процес розробки професійних стандартів у сфері інженерних спеціальностей (OSCEng) Великобританії складається з таких етапів [19]:

1 етап – визначається головна мета професії як «розвиток і доставка, забезпечення інженерних продуктів і процесів»;

2 етап – головна мета розбивається на «розділи» (підцілі). Так, в OSCEng включено 8 великих розділів (надзавдань).

3 етап – надзавдання OSCEng діляться на 17 професійних завдань (юніти або модулі), які повинен вміти вирішувати фахівець, а саме: розробка принципів і процесів; загальне та спеціальне конструювання; принципи і процеси інженерного дослідження; принципи і процеси виробництва; принципи і процеси забезпечення якості; методи аналізу інформації; розробка та методологія дослідження; проблеми здоров'я, безпеки та екології; організаційні процедури і системи; патенти, авторське право й інтелектуальна власність; специфікації, деталі та форми; законодавчі та регулюючі структури; аналіз і оцінка ризику; планування й управління проектом; методи презентації; методи вирішення проблем; продовження професійного розвитку.

Шотландським кваліфікаційним управлінням (SQA) реалізується інша схема розробки ПС в логіці «орієнтації на результати». Технологія включає кілька етапів [19]:

1 етап – на основі аналізу трудових операцій, на робочому місці описуються укрупнені вимоги до умінь працівника (узагальнені вміння) або професійні компетенції;

2 етап – професійні компетенції розбиваються на «прості вміння» (в тому числі – інтелектуальні), ступінь оволодіння якими можна наочно продемонструвати на практиці. Часто це відповідає конкретній трудовій функції, яка реалізується на робочому місці (для цього простежується весь ланцюжок дій працівника). Результати цього етапу конвертуються в переліки умінь, які пред'являються до оцінювання в тому разі, коли ПС використовується у процедурах сертифікації працівника;

3 етап – відбувається вироблення критеріїв якості роботи, тобто показників того, з якою якістю повинні виконуватися виділені дії. Вони містять опис або спосіб виконання діяльності, закладеного в умінні, або продукту діяльності, одержуваного в результаті. Опис критеріїв включає: об'єкт діяльності, що здійснює дію, якість виконання і посилання на еталон виконання роботи. У керівництві по розробці ПС вказується правило, що доцільно використовувати від 4 до 6 критеріїв для кожного вміння;

4 етап – складається перелік і опис діапазону ситуацій, в яких наразі може опинитися працівник (рівень освоєння). Цей компонент містить інформацію про різні умови, ситуації, підходи і т.п., в яких працівник повинен продемонструвати професійні компетенції. Для деяких умінь може не знадобитися опису рівнів освоєння, тому що вся необхідна інформація повністю міститься або в формулюванні самого вміння, або в критеріях якості.

Таким чином, ПС встановлюють, що працівник повинен уміти робити на даному робочому місці (в даній професії), яким стандартам повинна відповідати його діяльність, і в яких умовах він зможе застосувати ці вміння. Щоб витримати такі вимоги, кожна компетенція як компонент ПС формулюється в певному єдиному форматі:

- дія, описана «активним дієсловом»;
- об'єкт, на який спрямована дія;
- стандарт відповідності або умова застосування.

У додатках до багатьох шотландських ПС міститься також опис основних способів оцінки компетенцій. Цей розділ буває особливо корисний при використанні ПС у процедурах сертифікації професійних кваліфікацій.

Структура ПС у **Великобританії** заснована на так званих «компетентностях для трудової діяльності» [3]. Кожна кваліфікація складена з набору одиниць, що становлять мінімальний набір знань і умінь, до-

статній для присудження кваліфікації. Юніти можуть бути мандатними і факультативними. Вони складаються з елементів компетенції, які докладно описують вимоги для оцінки знань і вмінь. Кожен елемент включає: критерії виконання, встановлення діапазону, специфікації знань, вимоги до показників.

Компетенції, необхідні для трудової діяльності, містять: технічні очікування, управління непередбаченими ситуаціями, управління різними видами діяльності, управління взаємодією в колективі.

Процес створення ПС включає в себе: дослідження ринку праці з метою виявлення області професійної діяльності, необхідність оновлення (або створення нового стандарту); включення цієї позиції в щорічний план по розробці ПС; затвердження плану в Агентстві з розвитку галузевих умінь; формування групи експертів (в рамках відповідної Галузевої ради щодо умінь); розробка карти професійної області; розробка функціональної карти професії; формування власне ПС; обговорення проекту в галузі; доробка ПС; твердження ПС в Агентстві з розвитку галузевих умінь.

Функціональна карта професії містить: 1) головну мету (короткий опис «місії області»), 2) ключові області (опис областей трудової діяльності, необхідних для виконання місії), 3) ключові ролі (опис укрупнених функцій, які виконуються групами або окремими працівниками), 4) одиниці компетентності, тобто компетенції (опис конкретних функцій, які виконуються працівником) [1].

У Канаді федеральний уряд за підтримки і у взаємодії з регіональною владою та організаціями, що представляють роботодавців, ініціювало і розвиває ряд проектів, покликаних забезпечити [67]:

- більш повну відповідність професійної підготовки вимогам виробництва;
- підвищення ефективності регулювання проблем зайнятості, професійного / кар'єрного росту;
- підвищення якості професійної підготовки а, отже, і якості робочої сили;
- визнання на всій території країни документів (професійних умінь), отриманих в різних провінціях.

У рамках даних програм одним з напрямів діяльності є розробка і впровадження у практику національно визнаних професійних стандартів.

Технологія розробки ПС в Канаді включає етапи [19]:

1 етап – суспільно-професійна експертиза даної професійної області (семінари, обговорення);

2 етап – електронна версія виробленого документа з описом «професійного профілю» розсилається в різні асоціації та зацікавленим особам, багато з яких розмістили документ на своїх сайтах для широкого професійно-громадського обговорення матеріалів;

3 етап – робоча група розробляє власне ПС, структура якого буде розглянута нижче.

4 етап – проект знову пройшов широке обговорення роботодавців галузі;

5 етап – керівний комітет розглянув пропозиції щодо ратифікації і скоригував стандарти;

6 етап – ПС затверджується керівним комітетом.

Технологія розробки стандарту включає в себе визначення узагальненої мети професії і переліку професійних завдань, які вирішуються працівником на робочому місці (враховуючи ступінь їх типовості). Окреме професійне завдання – це чітка, помітна, вимірنا діяльність, в сукупності з іншими завданнями описує логічні кроки, які практик повинен зробити, щоб виконати певне професійно-трудова завдання в рамках виду професійної діяльності. У процесі формування ПС воно розбивається на субзавдання, що в сукупності з іншими підзавданнями описують всі дії працівника в рамках виконання завдань. При описі субзавдань визначаються знання та вміння, необхідні для того, щоб адекватно виконувати їх. Крім цього, виявляються й описуються професійні контексти, які визначають параметри завдань.

В **Австралії** розробка і практичне використання професійних стандартів почалася у зв'язку з формуванням національної системи професійної підготовки, що передбачало розробку і використання єдиних для всіх регіонів принципів, підходів та інструментів функціонування і розвитку професійної освіти.

Професійна освіта надається, головним чином, в рамках державної системи технічної та подальшої освіти – TAFE (Technical and Further Education) як державного сектора національної системи професійної освіти і підготовки та найбільше в країні об'єднання, що спеціалізується на післяшкільній освіті. Програми TAFE, що розробляються у співдружності з бізнесовими та промисловими колами, дають можли-

вість отримати професійну кваліфікацію різних рівнів, що відповідає вимогам ринку праці. Крім державної системи TAFE, існують і приватні коледжі професійної освіти [30]. Державні коледжі TAFE разом з приватними навчальними закладами середньої спеціальної освіти утворюють систему VET (Vocational Education and Training).

Починаючи з 90-х років минулого століття, в країні було ініційовано й реалізовано кілька стратегічних планів (програм) розвитку професійної освіти:

✓ «До кваліфікованої Австралії» (Towards a skilled Australia) 1994–1998 рр.;

✓ «Міст у майбутнє» (Bridge to the Future) 1998-2003 рр.

У результаті була сформована Рамка національної професійної підготовки, основу якої складають три ключові елементи, покликані забезпечити високу якість і порівнянність, сумісність і транспарентність професійної освіти.

Австралійська рамка кваліфікацій (Australian Qualifications Framework - AQF) описує всі національно визнані кваліфікації, починаючи з рівня, що визначається атестатом про повну загальну середню освіту (Senior Secondary Certificate of Education) і закінчуючи ступенем доктора філософії (PhD), і об'єднує їх в єдину систему.

Австралійська рамка якості навчання (Australian Quality Training Framework – AQTF) – набір національно узгоджених принципів, підходів, механізмів і стандартів якості навчання і оцінювання (атестації), що здійснюються (проводяться) освітніми установами (зкладами, організаціями).

Професійні стандарти – Training Packages – набір національно схвалених (прийнятих, узгоджених) стандартів і кваліфікацій, що дають змогу визначити й атестувати (оцінити) кваліфікацію працівника (людини). Training Packages описують професійні навички і знання, необхідні для ефективної роботи, але вони не регламентують процес і зміст (навчальний план, програма) навчання. Розробка стратегії навчання здійснюється викладачем і учнем та залежить від конкретних умов і обставин, а також здібностей і потреб учня.

У розробці професійних стандартів беруть участь такі організації і структури [16]:

- поради по галузевих кваліфікаціях (Industry Skills Council);
- національна рада з якості (National Quality Council);

- регіональні організації управління професійної освіти та підготовки (State Training Authority);
- Департамент освіти, науки і професійної підготовки (Department of Education, Science and Training, з грудня 2007 р. перетворений в Департамент освіти, зайнятості та трудових відносин);
- Національний координаційний комітет по реалізації (управління) проектів (National Project Steering Committee);
- Міністерська рада (Ministerial Council).

Федеральний уряд США несе юридичну відповідальність за захист права кожного громадянина в отриманні рівного доступу до безкоштовних публічних (державних) навчальних закладів та рівній можливості отримати якісну освіту.

Виконуючи цей обов'язок, федеральний уряд намагається поліпшити якість освіти через фінансування досліджень, пряму матеріальну допомогу студентам і поширення знань про викладання і навчання.

Для досягнення цих цілей Конгрес США впродовж кількох років прийняв закони, що встановлюють різні програми фінансування, велика частина яких, хоча й не всі, управляються Департаментом освіти США за допомогою випуску регулюючих документів і спостереження за освітніми програмами, що отримують федеральне фінансування.

Упродовж 1980-х, початку 1990-х рр. скорочення обсягу регулюючих документів і права федерального уряду розподіляти фонди в межах штатів ще більше зменшило ступінь адміністративного контролю з боку федерального уряду в галузі освіти.

Питання якості освіти є центральним для систем професійної освіти всіх розвинених країн світу. У зв'язку з цим повсюдно усвідомлюється необхідність розробки механізмів забезпечення та контролю якості, одним з яких є стандарти освіти і навчання.

Розробка системи стандартів відбувалася в різних країнах нерівномірно, і саме наповнення поняття стандарту має деякі відмінності. Так, в США розробка стандартів професійної освіти почалася пізніше, ніж в європейських країнах, і здійснювалась, насамперед, з метою підвищення ефективності економіки і забезпечення зростання добробуту населення в ситуації, що змінилася в організації праці [24].

Підвищений попит на добру освіту і висококваліфіковані кадри вплинув на ставлення громади і батьків до освіти. Чергові опитування громадськості в 1989 р, проведені соціологічним центром Геллапа, мали

на меті виявити ставлення різних груп населення до школи і показали, що переважна більшість американців (82 %) бачать в освіті можливість для дітей отримати гарну роботу і забезпечити собі краще життя [61].

Сьогодні на ринку освітніх послуг представлені державні (public), приватні (private) і незалежні державні школи (charter schools) [60]. Саме останні і складають надію адміністрації шкільних округів. Їх фінансування становить спільну компетенцію батьків, освітніх співтовариств, асоціацій освіти шкільного округу. Підтримка стабільного фінансування цього типу шкіл позитивним чином відіб'ється на якості навчання і підвищить його, що і є головною метою американської нації XXI століття.

Велика роль в цій системі традиційних вищих закладів освіти. В університетах США, наприклад, відділення навчання, що продовжується, за чисельністю слухачів перевершують ті, на яких навчаються студенти. Тривалість курсів для бажаючих підвищити кваліфікацію може бути найрізноманітнішою, починаючи від триденних семінарів, де заняття оплачуються самим слухачем або фірмою, на якій він працює [54].

У 1990 році комісія з питання умінь американської робітничої сили поставила питання «ребром»: або високі уміння, або низька зарплата. Було рекомендовано створити Національну раду з контролю за розробкою національних стандартів умінь і кваліфікацій, необхідних для початку трудової діяльності в усіх секторах і професіях американської економіки. Комісія була створена некомерційною недержавною організацією – Національним центром з питань якості освіти і економіки в 1990 р. – до її складу увійшли лідери національного бізнесу, представники сфери праці, освіти і державних структур.

З урахуванням результатів проведених досліджень, комісія дійшла висновків, що необхідно створити національну систему кваліфікацій, яка включає кваліфікацію базового рівня для базової освіти і набір технічних / професійних кваліфікацій для умінь підвищеного рівня навчання, відповідно до яких [13]:

- потрібно розробити систему переходу від навчання до праці для допомоги молоді в просуванні від базової освіти до навчання й до успішної професійної діяльності;
- потрібні альтернативи традиційним формам навчання, які дали б змогу охопити всіх «відсіяних» з системи середньої шкільної освіти і допомогти цим категоріям громадян в освоєнні нових базових стандартів кваліфікацій;

- повинна бути створена така система ринку праці, яка б надавала можливості для підвищення умінь і відповідну інформацію, що дає змогу працівникам здійснювати пошук роботи, а роботодавцям – працівників;
- необхідно сприяти поширенню ефективної організації праці на кожному робочому місці.

У даний час у США немає єдиної системи кваліфікацій. Не існує і єдиної процедури оцінки, що, звичайно, ускладнює роботу закладів освіти та інших структур, які реалізують освітні програми. І, на кінець, немає галузевих стандартів або кваліфікацій.

Таким чином, в США немає загальновизнаних міжгалузевих свідоцтв, розроблених представниками галузей, які б привласнювалися працівниками, що знаходяться в «основі піраміди», і до рівня працівників, які здійснюють контрольні функції. Розробка системи кваліфікацій саме для цих категорій і стала головним завданням Національної ради зі стандартів і вмінь поточного десятиліття.

Ці кваліфікації повинні бути досить широкими, щоб забезпечити мобільність працівників на ринку праці, з одного боку, і можливість використання робітника на виконанні суміжних робіт, що вимагають різного набору умінь, – з іншого.

Комітет Ради зі стандартів, оцінки якості та сертифікації розробив концептуальний підхід до системи кваліфікацій, що представляє систему у вигляді дерева з гілками і листям. Стовбур дерева – це вміння і знання, які є загальними для всіх галузей в рамках сектора. Гілки – це додаткові вміння і знання, які потрібні в окремих галузях даного сектора, а листя – це конкретні спеціальні вміння та навички.

При розробці стандартів економіка була поділена на 15 економічних секторів. Уміння і знання, які потрібні для всього сектора, отримали назву «базових». Підсектори, або «гілки» були названі «концентраціями», тобто концентрованими вміннями і знаннями, які визначаються шляхом аналізу трудових процесів, характерних для даного сектора.

Освоєння базових і концентрованих умінь і знань приводить до отримання сертифікату «базові + 1», що підтверджує наявність у працівника необхідних знань і умінь.

На думку Ради, «базові + 1» допоможуть працівникам, які мають кваліфікації, по-перше, отримати роботу в рамках широкого кола трудової діяльності і вільно переходити з одного робочого місця на інше при мінімальному додатковому навчанні. А, по-друге, при переході

в рамках однієї професійної групи на іншу роботу, що вимагає інших концентрованих умінь і знань і, отже, нового сертифіката, потребується тільки незначна додаткова підготовка. Природно, така система вигідна як працівникам, так і роботодавцям.

Крім цього, на базі таких сертифікатів добровільного партнерства отримали право затверджувати сертифікати спеціалізації, що видаються різними промисловими асоціаціями, профспілками і окремими фірмами.

Ці сертифікати дублюють один одного або навіть конкурують один з одним і можуть охоплювати не весь спектр трудової діяльності, відповідної концентрованим умінням і знанням або секторам.

Необхідність таких спеціалізованих умінь і знань зумовлена всезростаючою потребою в них розвиненої економіки. Стандарти цих умінь і знань можуть розроблятися для окремих фірм або групи споріднених фірм, яким потрібні стандарти дня себе або для постачальників, на підставі деяких загальних стандартів якості.

Після розробки рамкових параметрів стандартів рада розробляє критерії для самих стандартів, так названі «стандарти для стандартів».

Згідно з цими критеріями, стандарти умінь повинні [13]:

- відповідати загальній номенклатурі, визначеній радою;
- чітко і ясно описувати найважливіші робочі функції в рамках базових, концентрованих і спеціалізованих стандартів;
- описувати знання і вміння (академічні, професійні, що забезпечують можливість зайнятості), необхідні для виконання найважливіших робочих функцій;
- відповідати державним вимогам і політиці ради в області оцінки якості;
- не суперечити цивільному кодексу США;
- відповідати або перевищувати найвищий рівень використовуваних в США стандартів, включаючи зареєстровані стандарти за програмою «учнівство»;
- орієнтуватися на кращі світові стандарти;
- орієнтуватися на майбутнє;
- містити план оновлення та постійного вдосконалення стандартів і сертифікатів.

На думку ради, розроблені стандарти повинні бути стандартами діяльності, які описують, що «повинна знати і вміти людина і як добре

вона має це знати і вміти робити». Описи знань і вмінь, представлених у формі прикладів роботи, відповідної до стандартів, взятих з реальної практики в рамках сектора, для забезпечення однаковості опису знань і вмінь, в яких запропонована відповідна понятійна і термінологічна бази.

Основна відмінність європейських систем оцінки вищої освіти від американської полягає у повноваженнях уряду, в формулюванні цілей оцінки, у визначенні найбільш важливих аспектів оцінки, у способах прийняття рішень і, нарешті, в самій організації освітнього процесу.

Величезне різноманіття вищих закладів освіти США поєднується зі значною слабкістю державного контролю якості їхньої роботи. На відміну від країн, де є Міністерство освіти або аналогічні структури, американська вища освіта контролюється переважно самими закладами освіти.

Вищі навчальні заклади створюють свої системи гарантій якості освіти, засновані на відповідності їх навчальних програм, матеріальних ресурсів, науково-методичного забезпечення, кадрів і структури управління певним вимогам, що пред'являються з боку суспільства, особистості і держави [24].

У світовій практиці застосовуються різні підходи до оцінки якості роботи ВНЗ: репутаційний, результативний і загальний.

Репутаційний підхід використовує експертний механізм для оцінки рівня освітніх програм і закладів освіти в цілому.

Результативний підхід заснований на вимірі кількісних показників діяльності ВНЗ.

Загальний підхід базується на принципах «загального управління якістю» (Total Quality Management, TQM) і вимог до системам менеджменту якості Міжнародної організації по стандартизації (International Organization for Standardization, ISO).

Реальна адміністративна і фінансова влада в американських університетах належить Опікунським радам. Саме їм адміністрацією штату доручається здійснювати контроль роботи університету. І хоча в 1990-і рр. намітилося посилення контролю над університетами з боку адміністрації багатьох американських штатів, особливо щодо ліцензування приватних навчальних закладів і освітніх програм, основою оцінки і контролю вищої освіти в Америці, як і раніше, залишається саморегуляція.

Підставою американської системи саморегуляції є бажання поліпшити систему освіти шляхом оцінки, проведеної на рівні всього навчального закладу. Існують кілька способів такої оцінки [13]:

✓ По-перше, оцінка через акредитацію навчального закладу по шести регіонах спеціальними організаціями, що володіють чітко сформульованими стандартами і вимогами до періодичної самооцінки та оцінці зі сторони зовнішніх спостерігачів.

✓ По-друге, оцінка через спеціалізовану, побудовану на оцінці професійного рівня акредитацію освітніх програм, яка функціонує також як і відповідна оцінка цих програм всередині навчального закладу, проте організовується професійною спільнотою.

✓ По-третє, оцінка освітніх програм повністю організована самим університетом і націлена на поліпшення його діяльності, на можливість перерозподілу ресурсів і освітніх пріоритетів.

На думку Г. Келсі, системи оцінки, організовані самими університетами – це найбільш прогресивні форми саморегуляції, а тому, в цілому, – найбільш надійною і зрілою системою саморегуляції вищої освіти є система, прийнята в Америці [14].

Історично сформувалися «англійська модель», в основі якої лежить внутрішня самооцінка вузівської академічної спільноти, і «французька модель», заснована на зовнішній оцінці вузу, з точки зору його відповідальності перед суспільством і державою, і «американська модель» акредитації освітніх установ і освітніх програм, що являє собою найбільш вдале поєднання ідей обох моделей.

Акредитація – це система контролю якості освіти, яка дає змогу врахувати інтереси всіх зацікавлених у розвитку освіти сторін і поєднує суспільну й державну форми контролю. Головна мета акредитації полягає в тому, щоб [20]:

- забезпечити прогрес у вищій освіті за рахунок розробки критеріїв і принципів оцінки ефективності освіти;
- стимулювати розвиток освітніх установ і вдосконалення освітніх програм шляхом безперервного самозабезпечення і планування;
- гарантувати суспільству, що навчальний заклад або конкретна освітня програма мають правильно сформульовані цілі й умови їх досягнення;
- забезпечити допомогу в становленні і розвитку ВНЗ та в реалізації освітніх програм;
- захистити навчальні заклади від втручання в їхню освітню діяльність і обмеження їхніх академічних свобод.

Акредитацію освітніх установ в США слід розглядати як систему колективної саморегуляції для збереження балансу між правами на-

вчальних закладів на академічну свободу і їх відповідальністю перед державою й суспільством.

Необхідно зазначити, що важливу роль в США у процесі акредитації програм і спеціальностей вищих навчальних закладів відіграють професійні громадські асоціації (асоціації медиків, юристів, інженерів тощо). Вважаючи однією зі своїх головних завдань підтримання високого престижу своєї професії і компетенції її представників, ці асоціації дуже строго оцінюють і порівнюють результати діяльності вищих навчальних закладів [4].

Така акредитація за американськими правилами, на підставі внутрішньої університетської самооцінки, сприяє підвищенню якісного рівня діяльності навчальних закладів. Вона стимулює проведення різноманітних заходів з модернізації змісту освітніх програм, активізації освітнього процесу, широкого використання новітніх технічних засобів навчання.

Процедура акредитації університетів в США, як уже зазначалося, пов'язана з діяльністю не федеральних органів і не з урядом штатів, а з діяльністю регіональних Асоціацій університетів і коледжів. Ці асоціації мають спеціальні Комісії з вищої освіти, які і проводять процедуру акредитації університетів, що знаходяться на території регіону. Розглянемо схему оцінки американського університету на прикладі вимог Асоціації університетів регіону Середніх Штатів.

Комісією з вищої освіти Середніх Штатів розроблені й опубліковані два документи – Загальна схема для оцінки результатів 1996 р. і Параметри успішності у вищій освіті та стандарти акредитації 1994 р.

На основі цих документів регіональної Асоціації і відбувається підготовка університетів до акредитації. Дані документи не є конкретною регламентованою програмою оцінки університету. Навпаки, принципова специфіка акредитації по-американськи полягає в тому, що, незважаючи на стандартність самої процедури акредитації, Асоціація з вищої освіти залишає за кожним університетом і коледжем виключне право визначати оптимальну стратегію і способи її проведення.

Регіональні агентства по акредитації вузів відмовилися від використання кількісних стандартів, а сам термін «стандарти» був замінений на термін «критерії».

Критерії, як правило, мають описовий характер і передбачають не кількісну, а експертну оцінку.

Найбільш авторитетною організацією, що акредитує освітні програми в області техніки і технологій, є Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET), яка являє собою федерацію 28 професійних інженерних і технічних товариств.

ABET акредитувала більше 1500 інженерних і 700 технологічних освітніх програм вищих навчальних закладів США.

За межами США на основі «встановлених критеріїв розвитку» (substantial equivalence evaluation) вона оцінює відповідність програм зарубіжних вузів американським аналогам. На сьогоднішній день більше 70 програм університетів Німеччини, Голландії, Туреччини, Сингапуру, Мексики та інших країн признані ABET. Основними вимогами до якості підготовки фахівців в області техніки і технологій у відповідності з її критеріями є такі [5]:

- знання і розуміння сучасних науково-технічних, суспільних і політичних проблем;
- уміння застосовувати природничо-наукові, математичні й інженерні знання на практиці;
- уміння застосовувати навички та вивчені методи в інженерній практиці;
- здатність проектувати процеси або системи відповідно до поставлених завдань;
- здатність планувати і проводити експеримент, фіксувати й інтерпретувати дані;
- здатність працювати в колективі по проблемах міждисциплінарної тематики;
- здатність ефективно взаємодіяти в колективі;
- професійна й етична відповідальність;
- широка ерудиція, достатня для розуміння глобальних соціальних наслідків інженерних рішень;
- розуміння необхідності вчитися постійно.

У США існують допоміжні програми федеральних фондів підтримки освітніх технологій. Наприклад, в 2000 р. Фонд технології ліквідації функціональної неграмотності спонсорував в обсязі \$ 425 млн. і Фонд технологічних інновацій в розмірі \$ 146 млн. Додатково до федеральних інвестицій, штати і шкільні округи вкладають щорічно в сферу інституційних технологій \$ 5,4 трлн. [57].

Кожне з шести регіональних акредитаційних агентств США розробляє свої критерії, які широко обговорюються, детально прописуються, регулярно переглядаються і доводяться до відома університетів.

Загальноприйнятими є дев'ять критеріїв: цілісність університету; мета, планування і ефективність; управління та адміністрація; освітні програми; професорсько-викладацький склад і обслуговуючий персонал; бібліотека, комп'ютери й інші джерела інформації; обслуговування студентів і забезпечення умов для навчання; матеріальні ресурси, приміщення, обладнання; фінанси.

Кожен американський вуз, який планує проведення оцінки та акредитацію, повинен розробити свою концептуальну схему, свою стратегію і програму оцінки, свою методикку і план її реалізації відповідно до власної місії, цілей і університетських ресурсів. При цьому в будь-якому випадку застосовується вузом власна або запозичена стратегія і методика оцінки – цей процес оцінки повинен бути спільною працею викладачів, адміністрації університету та студентів.

Згідно з американськими стандартами акредитації, оцінка застосовується в таких основних сферах: 1) якість академічних та інших навчальних програм; 2) інституціональна (загальноуніверситетська) ефективність; 3) звітність і громадська ясність процесів і процедур.

Аналіз зарубіжного досвіду акредитації вузів показує, що перелік індикаторів (показників), визначених органом акредитації, містить, як правило, до 10-16 великих показників. Ці індикатори (показники), зазвичай, групуються у три групи [21]:

- показники умов здійснення освітньої діяльності (концепція навчального закладу, кадри, освітні ресурси, фінансові можливості);

- показники процесу (управління навчальним закладом, зміст освітніх програм, соціальна інфраструктура, механізм гарантії якості освіти тощо);

- показники результату (якість підготовки бакалаврів, магістрів і т. д., рівень їх працевлаштування, ефективність науково-дослідної та науково-методичної діяльності).

Федеральний уряд не здійснює прямого контролю над установою вищих навчальних закладів або стандартами, які ними підтримуються, за винятком декількох академій, які готують кадрових офіцерів для збройних сил. Однак, в окремих областях, наприклад, в галузі забезпечення Закону про громадянські права, на федеральний уряд покладена

особлива юридична відповідальність з контролю виконання цього Закону вищими навчальними закладами.

Фактично всі закони, відповідно до яких закладам освіти виявляється федеральна допомога, вимагають від цих навчальних закладів дотримання мінімальних стандартів з ліцензування та акредитації (акредитацією в даному випадку називається оцінка освіти, отриманого в певному ВНЗ, і перевірка його відповідності встановленим загальнонаціональним стандартам). Проте практика умовної акредитації дає змогу деяким закладам освіти отримувати державну допомогу після звернення за акредитацією, хоча офіційного остаточного рішення про акредитацію ще не отримано.

Заклади освіти є добровільними членами приватних агентств акредитації або асоціацій, які періодично переглядають стандарти і практику своїх членів. Повторна акредитація проводиться приблизно кожні п'ять років. Для підтримки можливості визначати інститути, які мають право на отримання федеральної допомоги, Секретар у справах освіти визнає рішення більшості агентств акредитації, які періодично перевіряють практику своїх членів.

У загальних рисах, освітній план покликаний збільшити відповідальність керівників штатів і шкільних округів за успішність учнів, зробити звітні документи цих органів доступними для громадськості, сфокусувати увагу на тих програмах, які дійсно мають великий успіх, надавати системі освіти гнучкість шляхом зменшення бюрократизму та делегування додаткових повноважень на рівень адміністрації штатів і шкільних округів; підвищити вплив батьків учнів на систему освіти.

Даний план висуває сім пріоритетних напрямів діяльності [10]:

- скорочення розриву між успішністю й неуспішністю шляхом надання більшої уваги тим, хто навчається;

- школи повинні ставити перед собою чіткі й досяжні цілі, засновані на отриманні учнями реальних базисних знань;

- штати, шкільні округи і школи повинні гарантувати, що знання учнів, навіть тих, що відстають, відповідають високим академічним стандартам;

- штатам доручається розробити систему заохочень передових шкіл та накласти санкції на відстаючі навчальні заклади;

- за зменшення розриву між встигаючими і неустигаючими школами федеральний уряд буде преміювати виділенням додаткових субсидій;

- позбавлення бюрократичних бар'єрів, особливо стосовно системи розподілу субсидій між школами і шкільними округами;
- по кожному пункту плану передбачалося збільшення фінансування.

У сфері професійної освіти на початку XXI ст. в **Європейському Союзі** розгорнувся сценарій реалізації Лісабонської стратегії: прийняття плану дій щодо розвитку мобільності й умінь (Ніцца, грудень 2000 р.) та Рекомендацій Європейського парламенту і Ради (червень 2001 р.); затвердження Доповіді «Конкретні завдання для систем професійної освіти і навчання майбутнього» (березень 2001 р.) та проведення Конференції в Брюгге (жовтень 2001 р.), спрямованої на ініціацію процесу співробітництва у сфері професійної освіти і підготовки тощо. Ці ініціативи набули конкретної форми в Копенгагенській Декларації – стартовому документі, який започаткував так званий «Копенгагенський процес», названий за місцем проведення зібрання Європейської Комісії і міністрів освіти європейських країн у листопаді 2002 р.

Декларація націлювала європейську спільноту на вирішення таких завдань [47]:

- створення єдиного європейського простору в сфері професійної освіти і підготовки;
- забезпечення прозорості кваліфікацій;
- вирішення проблеми визнання компетенцій і кваліфікацій;
- збільшення підтримки розвитку компетентностей і кваліфікацій на секторному рівні;
- розробку спільних принципів визнання неформального інформального (спонтанного) навчання;
- сприяння співробітництву в сфері оцінки якості з наголосом на обміні моделями і методами, а також загальними критеріями і принципами оцінки якості професійної освіти і навчання;
- надання уваги навчальним потребам викладачів і майстрів у межах всіх форм професійної освіти і навчання.

Проте після 8-річної європейської співпраці актуалізувалася потреба у визначенні довготермінових стратегічних цілей на 2011–2020 рр. На основі перегляду стратегічного підходу та пріоритетів Копенгагенського процесу, в 2010 р. у європейській професійно-технічній освіті відбулися дві важливі події: 9 липня 2010 р. Європейська Комісія прийняла документ «Нова рушійна сила європейської співпраці у сфері професійної освіти та навчання для підтримки стратегії «Євро-

па 2020», який детально розкривав майбутні плани європейської політики в цій галузі, а 7 грудня 2010 р. в Брюгге було прийнято Комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання на 2011-2020 рр. [46].

Розгляд Копенгагенського процесу в широкому контексті європейської політики, насамперед, у світлі положень стратегії «Європа- 2020», вимагає надання Копенгагенській Декларації 2002 р. нового імпульсу. У зв'язку з тим, що Копенгагенський процес є невід'ємною частиною стратегічної рамки «Освіта та навчання 2020», цілі у сфері професійної освіти мають залишатися стійкими, враховуючи сім загальних цілей – складових оновлення Європи [43]:

- 1) створення так званого «інноваційного союзу», що відчинить двері науці та новим технологіям;
- 2) поліпшення системи освіти;
- 3) розвиток цифрового ринку та інтернету;
- 4) перехід на ресурси відновлюваної енергії;
- 5) покращення підприємницького середовища Євросоюзу;
- 6) та 7) стосуються, з одного боку, – модернізації ринку праці, а з іншого – європейської платформи боротьби з бідністю.

Наявність різних стандартів професійного навчання ускладнює переміщення робітників у рамках регіонального, а тим більше, – транснаціонального ринку. Відповідно, це гальмує економічний розвиток, тому що сфера виробництва не отримує необхідні їй людські ресурси певної кваліфікації в оперативні терміни і в достатній кількості. Іншими словами, єдиний економічний ринок потребує єдиної кваліфікації робочого персоналу [12; 8].

Відповідно до визначення Європейської Комісії, «кваліфікація» означає формальний результат оцінки процесу, отриманий, коли компетентний орган вирішує, що людина досягла результатів навчання за даним стандартом [48].

Кваліфікація підтверджується офіційними документами, такими, як: диплом, атестат або свідоцтво про присвоєння кваліфікації. В основі лежать норми та вимоги, що регулюють присудження кваліфікації. Норми – це кваліфікаційні стандарти [41]:

- а) професійні стандарти описують вимоги до працівників, «основні трудові функції, що виконуються людьми», завдання та професійна діяльність, а також типові компетентності для даної професії;

б) освітні стандарти, які можуть визначати передбачуваний результат процесу навчання, що приводить до присудження кваліфікації, навчальної програми в термінах змісту, цілей навчання та навчального плану, а також методів навчання та організації навчання, наприклад, навчання на базі підприємства або на базі школи. Освітні стандарти відповідають на запитання: «Що потрібно вивчити учням, щоб ефективно працювати?»;

в) кваліфікаційні стандарти, що можуть описувати предмет оцінки, критерії виконання, методи оцінки, склад комісії, що має право на присвоєння кваліфікації. Кваліфікаційні стандарти відповідають на запитання: «Як нам дізнатися, що учень завершив навчання та здатний працювати?».

Для вирішення проблем навчання робітничим професіям Європейська Комісія ініціювала з 2010 року проект «Нові навички для нових робочих місць». Крім того, розпочата розробка «Європейського класифікатора навичок, компетентностей і професій (ESCO)». Підвищена увага прискореній підготовці вчителів (педагогів для навчання новим навичкам і професіям) [63].

Для забезпечення економіки країн ЄС були прийняті заходи щодо забезпечення мобільності студентів в рамках «Програми безперервної освіти» та програма «Освіта в умовах стійкого розвитку (ESD)», в якій особлива увага приділяється екологічній підготовці тих, хто навчається, та їхньому духовному вихованню, вихованню в дусі бережливого ставлення до природи, економного і бережливого життя на виробництві і в процесі соціальної діяльності [7].

Для створення резерву робочої сили розробники системи освіти особливу увагу приділяли питанням вивчення іноземних мов на всіх ступенях навчання, починаючи з раннього віку. Державам, і не тільки тим, хто входить в Європейський Союз, рекомендувалось вводити в навчальні програми обов'язкове вивчення двох мов із самих ранніх етапів навчання. Особлива увага зверталась на підготовку вчителів іноземної мови. Для контролю процесу навчання учителів іноземній мові в ЄС була створена робоча група Відкритого методу координації (ОМС) [62].

Робочі групи ОМС фактично є міждержавними організаціями ЄС в загальноєвропейській системі і національних системах освіти. Для більш конкретного визначення загальноосвітньої політики країн, що

входять в ЄС, генеральним директором з питань освіти і культури (DG EAC) були створені 12 робочих груп ОМС, з яких активно працюють 10 за такими напрямками: «Дошкільна освіта», «Проблеми незакінченої середньої освіти», «Підвищення кваліфікації учителів», «Модернізація вищої освіти», «Мова і зайнятість», «Навчання підприємництва», «Інформаційні технології в освіті», «Підвищення кваліфікації учителів професійно-технічної освіти», «Оцінка і контроль якості в сфері безперервної освіти дорослих», «Фінансування освіти дорослих» [63].

Якість освіти і контроль якості є найважливішими елементами функціонування й управління освітніми системами. Не є виключенням і загальноєвропейська система освіти та ряд європейських національних освітніх систем, що входять до неї. За ідеологію, політику освіти ЄС, структуру системи оцінки якості освіти відповідає Європейська комісія і Рада по критеріях і показниках. Активну участь у розробці ідеології, стандартів, програм, вимог до якості освіти, критеріїв і показників беруть участь представники Європейської профспілкової конфедерації робітників освіти – European Trade Union confederation of education (ETUCE) [63].

У 2009 році Рада Європи розробила 5 стандартів в галузі освіти і підготовки кадрів в рамках Стратегічної програми освіти і навчання (ET-2020). При цьому стандарти були розроблені для кожного виду освіти:

VET – європейський стандарт контролю якості навчання викладачів професійно-технічної освіти;

EQAR – європейський реєстр по забезпеченню якості вищої освіти. За дотриманням якості вищої освіти веде нагляд Постійний комітет по вищій освіті і дослідженнях – Standing Committee on Higher Education and Research (HERSC). За процесом упровадження єдиних вимог і рекомендацій в освітні системи національних структур вищої освіти слідкує робоча група Болонського процесу – Bologne groupe (BFUG) і Європейський центр розвитку професійної освіти – Center european of development professional education (CEDEFOP) [7].

Підсумки моніторингу якості освіти за відповідними показниками були відображені в доповіді Єврокомісії «Прогрес в досягненні загальноєвропейських стандартів в області освіти і підготовки кадрів (2010–2011 рр.)», надалі матеріал був опублікований під назвою «Робочий документ по відпрацюванню стандартів в області освіти і підготовки кадрів з метою працевлаштування та мобільності навчання»[62].

Особливу увагу ЄС приділяє підготовці спеціалістів вищої освіти і робітничих професій за програмами Європейського Союзу в колишніх союзних республіках на основі спеціально розробленого проекту (документу) – «Східний вимір: підвищення активності молоді і її мобільності». Результати перетворення в життя цього проекту ми можемо розглянути на прикладі країн Прибалтики. Для підготовки молодих спеціалістів з вищою освітою в країнах Східної Європи у 2011 році групою нагляду за Болонським процесом (BFUG) був розроблений план «Європейська інтеграція громадян інших країн». Основні рекомендації для таких країн такі: озброїти вчителів і керівників шкіл методами роботи в багатонаціональних колективах; підвищити відвідуваність шкіл дітьми мігрантів; бажано залучати в школи викладачів із числа мігрантів тощо [62].

У липні 2010 року Європейською Комісією був розроблений і представлений план розвитку безперервної освіти і навчання в країнах ЄС «План безперервного навчання (LLP) після 2013 року». LLP – long-life learning policy – Програма (політика) безперервного навчання впродовж життя. У рамках удосконалення системи безперервного навчання в ЄС велика увага приділялась розвитку вищої освіти. І не тільки безпосередньо вищій освіті, але й вищій освіті, тісно пов'язаній з науково-дослідною діяльністю. З цією метою в рамках ЄС створюються наддержавні органи [62]:

- європейська асоціація вищої освіти – European Higher Education Association (EHEA). Метою EHEA є забезпечити більшу сумісність, співставність і спадкоємність систем вищої освіти в рамках Болонського процесу;

- постійний комітет з питань освіти і наукових досліджень – Standing Committee on Higher Education and Research (HERSC).

- Постійний комітет із вищої освіти і досліджень.

- Європейський дослідницький простір – European Research Area (Європейська дослідницька зона ERA).

- Євридика – Європейська інформаційна мережа з питань освіти (European information network on education, (EURYDICE). Аналітична й інформаційна мережа, що представляє інформацію про системи освіти і політики в цій області в різних країнах Євросоюзу.

- Європейський реєстр по забезпеченню якості – European Register of Quality Assurance for higher education (EQAR). Європейський реєстр

забезпечення якості для вищої освіти. Цікаво зазначити, що EQAR був організований сумісним рішенням Європейського студентського союзу (ESU), Європейської асоціації університетів (EUA), Європейською мережею гарантій якості в вищій освіті (ENQA) і Європейською асоціацією закладів вищої освіти (EURASHE).

Міжнародні стандарти наукових досліджень, наукових робіт в ЄС розроблені у відповідності з рекомендаціями ЮНЕСКО «Статус викладацьких кадрів вищих навчальних закладів» (1997 р.) і рекомендаціями Ради Європи «Академічні свободи й університетська автономія» (2006 р.).

Перевагою сучасних структур планування стратегії економічного розвитку Європи на найближчу перспективу і, в першу чергу, стратегії розвитку освіти, є її направленість на інноваційну модернізацію. Стратегію розвитку всього суспільства ЄС в цілому й окремих її країн розробляли й планували Інноваційний Союз (IU), Європейський інститут інновацій і технологій (EIT), Постійний Комітет по вищій освіті і наукових дослідженнях (HERSC). Європейська Комісія 30. 11. 2011 р. прийняла від вищеназваних розробників «План стратегічних інновацій на 2014 – 2020 рр.», а також Генеральний план «Стратегія Європи–2020», в яких значний об'єм інформації присвячений питанням стратегії розвитку освіти в ЄС і країн суміжних територій. Серед основних напрямів розвитку освіти, в цих документах особливу увагу звертають на проблеми дошкільної освіти, професійної освіти і навчання, а також безперервної освіти і незакінченої середньої освіти, проблеми підвищення якості освіти і контролю за її якістю, забезпечення якості професійної освіти, розвиток вищої освіти і наукових досліджень, європейської політики в сфері вищої освіти, навчання дорослих, Європейські інформаційні програми, ключові компетентності, міжрегіональне співробітництво, освіта, кваліфікація і мобільність учителів, умови праці, соціального захисту, збереження здоров'я і безпеці діяльності учителів.

Щодо професійної освіти і навчання, то основним завданням модернізації професійної освіти є створення бази нормативних документів ECVET, EQAVET, EQAR, EQF [9]:

- ECVET (The European Credits system for Vocational Education and Training) Європейська кредитна система для професійно-технічної освіти (загальноєвропейська система залікових балів для професійно-технічної освіти);

- EQAVET (The European model of quality assurance in VET) – Європейська модель забезпечення якості в системі ПТО. Для забезпечення якості професійної освіти і навчання були розроблені Європейські єдині критерії контролю її якості;

- EQAR (European Register of Quality Assurance (for higher education)) – Європейський реєстр забезпечення якості (для вищої освіти);

- EQF (European Framework of Qualifications) – Європейська рамкова структура кваліфікацій.

Спільна система забезпечення якості (CQAF) є європейським механізмом для забезпечення та підвищення якості професійної освіти та професійного навчання (ПТО), що спирається на основні принципи найбільш відповідних існуючих моделей забезпечення якості [51].

CQAF може допомогти розробникам політики та практикам в системі якості професійного навчання краще зрозуміти, як працює існуюча модель забезпечення якості, визначити сфери надання послуг, які потребують удосконалення, та приймати рішення щодо їх покращення. Система забезпечення якості професійної освіти дозволяє фіксувати та класифікувати найкращу практику в країнах-членах та Європейському Союзі в цілому. CQAF може бути застосований як на рівні системи, так і на рівні навчального закладу ПТО, і тому може бути використаний для оцінки ефективності професійної освіти.

Особлива увага приділяється поліпшенню й оцінці кінцевих результатів професійної освіти та професійного навчання, з точки зору збільшення можливостей працевлаштування, покращення співвідношення між попитом та пропозицією та покращення доступу до навчання впродовж усього життя, зокрема, для людей з обмеженими можливостями.

Загалом, використання CQAF – це ефективність, прозорість та взаємна довіра до систем професійно-технічного навчання в межах Європейського Союзу та за його межами. Однак зазначається, що забезпечення якості та розвиток є безперервним процесом. CQAF необхідно регулярно переглядати відповідно до конкретних умов та наявних підходів до якості освіти, шляхом оцінки практичних ініціатив, що здійснюються в різних умовах, зберігаючи головну особливість «контекстної незалежності».

CQAF включає в себе: планування, здійснення та оцінку й аналіз системи безперервної професійної освіти країнами-учасниками; мето-

дику її оцінки (як самооцінки так і зовнішньої); систему моніторингу та інструменти вимірювання для його проведення.

Відповідно до визначення Європейської рамки кваліфікацій (ЄРК), кваліфікація – це «формальний результат процесу оцінки й офіційного визнання результатів навчання, що отримується в разі, коли компетентний орган вважає, що особа досягла результатів навчання, котрі відповідають установленим стандартам» [32]. Для багатьох країн це залишається швидше концептуальним підходом, ніж відображає реальне співвідношення дипломів і кваліфікацій. Нове розуміння кваліфікацій включається в стратегічні документи і законодавство, але поки що не поширене серед зацікавлених сторін, не кажучи вже про широкий загал.

У **Франції** професійна освіта і навчання регулюється соціальними партнерами в рамках колективних договорів (національні міжгалузеві договори і галузеві договори) й урядом, відповідно до законів та іншими правовими документами (закони про початкове навчання і Трудовий кодекс). У фінансуванні професійної освіти і навчання велику роль відіграють державні структури і об'єднані організації промисловості. Збір податку на «Учнівство» здійснюється Торгово-промисловими палатами, Галузевими палатами і Сільськогосподарськими палатами. За збір і розподіл обов'язкових внесків підприємств на розвиток навчання працівників відповідають Уповноважені об'єднані управління по зборах. Основними джерелами фінансування такої освіти є місцеві уряди і Центральний уряд (в особі Міністерства освіти), яке надає найбільший обсяг коштів, так як оплачує викладацький склад. Частково фінансування здійснюється підприємствами через податок на учнівство (2,7 %), причому, частина цього податку підприємства може використовуватися для надання додаткової фінансової допомоги навчальним закладам професійної та технічної освіти. Частина коштів надходить від домогосподарств (10,9 %). У складі капітальних витрат витрати Центрального уряду (будівлі, ремонт, матеріали) складають близько 10-11 % всього обсягу витрат на освіту. Початкове професійне навчання включає в себе старший щабель середньої освіти і короткі курси вищої освіти. Безперервне професійне навчання призначене для працюючих громадян та забезпечує доступ до різних рівнів професійного навчання і кваліфікацій, охоплюючи як доросле населення, так і молодь, що вже має або тільки збирається отримати роботу [23, с. 58-59].

Професійно-технічна освіта реалізується [23, с. 59]:

✓ у навчальних закладах (школах) з проходженням частини навчання на робочому місці;

✓ за контрактом на «Учнівство» (частина навчання проходить на підприємстві під керівництвом майстра, а інша частина – в спеціалізованих центрах навчання);

✓ у рамках трьох типів контрактів, які передбачають поєднання навчання в училищах або коледжах з виробничим навчанням на підприємстві (контракт на профорієнтацію, контракт на отримання кваліфікації і контракт на адаптацію);

✓ на курсах перекваліфікаційної і кваліфікаційної підготовки, призначених для молоді, яка не має кваліфікації і здійснює пошук роботи. У 1980-х рр. для боротьби з безробіттям соціальні партнери та уряд взяли програму для молоді «Альтернативне навчання», що передбачає укладення контракту на роботу або певні періоди виробничого навчання на робочому місці, на додаток до наявних програм «Учнівство» і навчання в навчальному закладі.

У 1960 році Радою міністрів Франції був виданий Декрет «Про реорганізацію Міністерства національної освіти», що спричинив створення Головних управлінь шкільною організацією і шкільними програмами, покликаних координувати роботу Управління початковим, середнім і професійним навчанням. Чотирма роками пізніше сфера впливу Головного управління поширилася на Управління педагогічними кадрами, загальною, технічною освітою і професійною освітою [15].

Основне місце в управлінні системою професійного навчання відведено місцевим регіональним комітетам з професійного навчання, соціальної мобільності та зайнятості. Участь державних структур у сфері безперервного професійного навчання після введення в дію Закону від 29. 03. 1982 р. «Про децентралізацію освіти» обмежена правом встановлення найбільш загальних стандартів і процедур, що регулюють його функціонування і розвиток. Основний обсяг зазначених повноважень покладено на підрозділи національного міністерства – міжпрофесійний консультативний комітет (СІС) і Управління професійної освіти, зайняті розробкою заходів щодо пристосування отриманої освіти до потреб економіки, визначає потребу в робочій силі і керує системою професійної підготовки в національному масштабі [28].

Стурбований можливістю виникнення ситуації, коли особи, які не мають ніякого диплома, будуть відчувати все більш хитке становище у зв'язку з напливом на ринок робочої сили кваліфікованих кадрів, французький уряд почав реалізовувати в 1989 році програму «Кредит-освіта», призначену для 100 тис. молодих людей у віці до 25 років, які отримують додаткові кредити на професійну підготовку. Основна мета програми – включити в активне трудове життя осіб, які не мають ніякої кваліфікації, і таким чином сприяти подоланню безробіття, що росте серед молоді [25].

Певні труднощі в реалізації запланованих показників по підготовці і набору педагогічних кадрів, зокрема фахівців з природничо-математичних дисциплін, можливі з двох причин. Перша полягає в тому, що на даний час у віковому плані це найстарший контингент у складі вчительського корпусу, і багато працівників в найближчі роки підуть на пенсію. Друга причина – зростаючий попит на цих фахівців зі сторони економічного сектора, де оплата праці вища і є кращі перспективи для здійснення кар'єри [49].

Аж до початку 1990-х рр. Франція являла класичний зразок країни з чітко централізованою й адміністративно організованою системою освіти. Водночас, поступова адміністративна децентралізація, змістивши акценти управління у напрямі до регіонів, як і раніше, покладає на державу головну відповідальність за стан освіти і її розвиток в рамках процесів глобалізації та загальноєвропейської інтеграції освітніх систем.

У Франції до 17 січня 2002 р., згідно законодавчої рамки щодо професійної сертифікації, яку було значно змінено в результаті прийняття «Акту про соціальну модернізацію», існувало чотири типи сертифікацій [27]:

- державні дипломи, що присуджувалися Міністерствами освіти, сільського господарства, молоді і спорту. Ці дипломи сертифікувалися автоматично;

- кваліфікації, що були сертифіковані за рішенням прем'єр-міністра, після надання йому рекомендацій від Комітету з технічних сертифікацій. У цю групу також входили кваліфікації, які присуджувалися іншими міністерствами (здоров'я, праці, соціальної політики, оборони тощо), консульськими палатами, професійними організаціями, громадськими і приватними навчальними органами і закладами;

- інженерні кваліфікації, які присуджувалися інженерними школами і були підтверджені Інженерним кваліфікаційним комітетом;

- професійні кваліфікаційні сертифікати, встановлені Національними об'єднаними комітетами зайнятості (CPNE), що представляють різні галузі.

Тільки перші три категорії кваліфікацій визнавалися державою [64, с. 75-76]. Після 17 січня 2002 р. усі кваліфікації мають державне визнання, включаючи професійні кваліфікаційні сертифікати. Визнання підпадає під єдину систему положень. Ця система [64, с. 76]:

- визначає сфери сертифікацій, тобто кваліфікації, які вона охоплює. Це стосується кваліфікацій для професійного використання, що увійшли до Національного реєстру професійної сертифікації;

- запроваджує Національний комітет професійної сертифікації, головне призначення якого – здійснювати реєстрацію кваліфікацій і працювати над їх переліком;

- запроваджує Національний реєстр професійної сертифікації, який збирає інформацію стосовно усіх форм сертифікацій, що визнаються в масштабі країни;

- встановлює умови для вступу в Національний реєстр професійної сертифікації та конкретні вимоги щодо різних кваліфікацій або сертифікатів;

- вимагає від усіх органів, що присуджують кваліфікації, які увійшли до Національного реєстру професійної сертифікації, забезпечувати доступ усіх бажаючих до отримання кваліфікацій за допомогою навчання (факультативно або обов'язково), за допомогою надання законної сили здобутому досвіду.

Крім дій міністерств, закон передбачає функціонування низки різних кваліфікацій, що є особливою рисою французької культури впродовж 30 років. Це означає, що державна система сертифікації існує з додатковим правом вибору інших форм сертифікації.

Таким чином, крім міністерств, кожний юридичний суб'єкт або орган влади, який хоче працювати у сфері сертифікації, може це робити, запровадивши свої власні сертифікати і дипломи.

Закон також надає можливість залучати соціальних партнерів, які представляють різні рівні, тобто представників від робітників і роботодавців.

Нарешті, Національний комітет професійної сертифікації, який не має права встановлювати стандарти, відіграватиме роль наглядового органу, контролюючи та розповсюджуючи інформацію щодо сертифікації [64, с. 76-79].

Національний реєстр професійної сертифікації було засновано на основі Положення № 2002-616 від 22 квітня 2002 р. [59]. Реєстр містить список кваліфікацій, призначених для професійного використання, що визнаються державою на національному рівні. З метою інформування цей реєстр також наводить перелік професійних кваліфікаційних сертифікатів, заснованих Національними об'єднаними комітетами зайнятості (CPNE), що представляють різні галузі.

Включення кваліфікацій до Національного реєстру означає [64, с. 80-81]:

1. Офіційне визнання державою кваліфікаційного рівня. Наразі існує 5-ти рівнева шкала:

- рівень V відповідає кваліфікаціям, необхідним для виконання фізичної праці і роботи кваліфікованого адміністративного персоналу;
- рівень IV відповідає кваліфікаціям, необхідним для виконання роботи технічного персоналу;
- рівень III відповідає кваліфікаціям, необхідним для виконання роботи старшого технічного персоналу;
- рівень II відповідає кваліфікаціям, необхідним для виконання роботи управлінського персоналу;
- рівень I відповідає кваліфікаціям, необхідним для виконання роботи старшого управлінського персоналу.

2. Офіційне визнання поточних кваліфікацій.

Кваліфікації, включені в Національний реєстр, надають право їхньому власнику брати участь у конкурсі на вакансії в державному секторі, а також дають йому змогу використовувати привілеї, встановлені колективними договорами й угодами.

3. Здобуття кваліфікації після завершення учнівства.

Упродовж учнівства також можливо здобути кваліфікацію, що визнається державою. Тому включення в Національний реєстр є важливою передумовою розвитку системи учнівства.

4. Пріоритет у доступності фондів для фінансування професійного навчання.

Майже всі механізми фінансування професійного навчання, що має відношення до окремих навчальних програм, стосуються, головним чином, систем підготовки, котрі приводять до отримання кваліфікацій, що визнаються державою.

5. Вимоги щодо забезпечення доступу до кваліфікацій за допомогою надання законної сили здобутому досвіду.

Усі кваліфікації, включені до Національного реєстру, повинні бути доступні за допомогою надання законної сили здобутому досвіду.

Упроваджена в 2002 р. у Франції реформа підтвердила громадську та національну природу сертифікації і факт її підтримки та гарантії з боку держави. З огляду на те, що всі кваліфікації, сертифікати і дипломи розраховані на використання у професійній праці, мають визначатися, зважаючи на діяльність і вміння, а також, що усі кваліфікації можна здобути за допомогою узаконення набутого досвіду, повністю змінюється поняття сертифікації, заснованої на навчанні і знаннях.

Упровадивши цю реформу, Франція увійшла у нову фазу трьох основних сфер діяльності, що охоплюють [27, с. 116]:

- соціальну сферу, так як сертифікація наразі доступна для осіб, які здобули свої вміння за допомогою практики, а не в результаті підготовки;
- економічну сферу, так як індивідуальна сертифікація стала частиною більш широкої системи сертифікації і відповідає потребам безпеки, контролюючи вміння постачальників послуг і товарів;
- сферу управління кадрами, елементи якої включають постійне навчання – навчання упродовж життя.

У Франції компетенції трактуються як ресурси, що використовуються людиною для здійснення діяльності (наприклад, для вирішення проблем) у конкретній ситуації. Компетенції мають когнітивну, досвідчену і поведінкову складову та актуалізуються в діяльності, здійснюваній в конкретному організаційному контексті. Такий підхід об'єднує індивідуальний «вимір» компетенції, який належить людині, її організаційний та контекстозалежний вимір. Методика, використовувана у Франції при розробці професійних стандартів, приводить до формулювання стандартів з урахуванням умов праці та організаційних контекстів, в яких виконується трудова діяльність / трудові завдання.

Існують два типи професійних стандартів, а саме: ті, що описують трудову діяльність, яка підлягає виконанню власником кваліфікації (стандарт діяльності – *référentiel d'activité*), і ті, що розробляються і використовуються у сфері праці й зайнятості (стандарт професій – *référentiel métier*) та включені в так званий Перелік професій і занять (*Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois*). Структури, в яких присуджуються кваліфікації, розробляють стандарти діяльно-

сті (référentiel d activité), співвідносі з одним або декількома стандартами професій (référentiel métier) [42].

У Німеччині закон про професійну освіту (The Vocational Training Act) 1969 р., який встановив Федеральний Інститут професійної освіти (BIBB), заклав основу для сучасної дуальної системи, що стала частиною державної системи освіти. У даний час Інститут забезпечує наукові дослідження, професійний персонал і платформу для соціальних партнерів та федерального уряду для спільної розробки та оновлення професійних стандартів.

Що стосується міжнародних принципів структури «професійних стандартів», то в Німеччині немає свого «професійного стандарту» для кожної професії з майже 25 000 різних професій. Однак, як і в усьому світі, з урахуванням того, що визначення «професійні стандарти» немає широкого поширення, кожна професійно-технічна і теоретична програма навчання професії заснована або розроблена в контексті попередньо визначеного професійного стандарту. У цьому сенсі професійні стандарти можуть бути практично прирівняні до відповідних теоретичних програм навчання професійно-технічної освіти... [26].

За розробку і видання національних професійних стандартів, відповідно до Національної та Європейської кваліфікаційної системи, відповідають такі організації:

Федеральний уряд, представлений його галузевими міністерствами, які відповідальні за цілі навчання і зміст стандартів, і Міністерством освіти і науки, відповідальним за керівні принципи політики професійної освіти, приймає рішення про професійні стандарти і надає їм юридичну силу шляхом видання їх відповідно до Національної та Європейської кваліфікаційної системи;

Соціальні партнери – роботодавці та профспілки, є головними зацікавленими сторонами в дуальній системі, а також «драйверами» щодо професійних стандартів. Федеральний уряд ініціює, розробляє і видає професійні стандарти. Обидві сторони організували свою політику в галузі професійної освіти на вищому рівні (від керуючої компанії і цеху для об'єднання на федеральному рівні), що дає їм змогу окреслити величезний практичний досвід. Роботодавці та профспілки мають близько ста експертів з кожної галузі, по одному-два на кожен професійний стандарт, яких вони можуть делегувати в Федеральний Інститут професійної освіти для розробки, оцінювання та модернізації стандарту.

Для того, щоб полегшити і пришвидшити процес розробки стандартів, соціальні партнери визначили спікерів для кожного сектора і створили свої власні організації для співпраці з ВІВВ: від роботодавців – Агентство професійної освіти; від профспілок – Департамент професійної освіти.

Федеральний інститут професійної освіти (ВІВВ), створений в 1970 році відповідно до Закону про професійну освіту, із внесеними до цього закону в 2005 році поправками, в яких перераховані його основні завдання:

1. Дослідження в області технічної і професійної освіти (ТіПО);
2. Завдання на замовлення Федерального уряду:
 - розробка національних професійних стандартів для початкової та подальшої професійної освіти;
 - підготовка щорічного звіту «Статус ТіПО»;
 - сприяння пілотним проектам ТіПО в компаніях;
 - участь у міжнародному співробітництві ТіПО;
 - щорічна підготовка і публікація списку професійних стандартів;
 - сприяння плануванню і проведенню міжфірмових семінарів для підтримки малих і середніх підприємств;
 - сприяння дистанційному навчанню.

Традиційна структура професійних стандартів в дуальній системі до середини 90-их років пропонувала три різних типи:

- моноструктурований стандарт, три роки навчання без спеціалізації, типового для бізнесу та адміністративних професій;
- профіль-структурований стандарт, наприклад, механік з різними професійними профілями, як автомеханік, індустріальний механік тощо;
- дворівневий структурований стандарт, перший рівень і кваліфікація після двох років, другий рівень і кваліфікація після трьох років навчання, наприклад, будівельна промисловість.

Із 1995 року в процес стандартизації був введений широкий спектр можливостей структурування: обов'язкові і факультативні модулі, додаткові модулі, наприклад, іноземні мови або навчальні модулі подальшої освіти та ін. Більшість з цих нових структур є частиною останнього, третього періоду навчання в контексті підвищення професійних результатів і, отже, можливості працевлаштування (Leonardo Da Vinci Project, презентація).

У Німеччині в 2013 році введена «Німецька рамка кваліфікацій» під назвою DQR. Вона охоплює майже 2500 програм освіти та професійної підготовки в Німеччині. У системі DQR визначаються вісім кваліфікаційних рівнів, що співпадає з вісьмома кваліфікаційними рівнями ЕКР, а також з вісьмома навчальними та кваліфікаційними рівнями МСКО-2011. У цьому сенсі німецька рамка кваліфікацій (DQR-2013) є новим інструментом у системі освіти та професійної підготовки в Німеччині, забезпечуючи більшу прозорість та співставність на національному та міжнародному рівнях. Введення згаданої вище Європейської рамкової системи кваліфікацій (ЄРК-2008) та Німецької рамки кваліфікації (DQR-2013) ведуть до зміни дидактичного підходу до нових «професійних стандартів» та «навчальних професій» у напрямі, заснованому на «компетентностях або кваліфікаціях» та «орієнтації на результати професійного навчання». Основна інновація цих змін, згідно МСКО та європейської моделі, полягає в тому, що для всіх кваліфікаційних рівнів навчання та професійної підготовки використовуються три дескриптори – «знання, уміння та компетентності» [26].

Професійні стандарти в Німеччині використовуються у тісному зв'язку з навчальними професіями. У системі початкового професійного навчання (дуальної системи) професійні стандарти комбінуються з освітніми та кваліфікаційними стандартами. Професійні стандарти є частиною інтеграційного процесу розробки освітніх та кваліфікаційних стандартів.

Системи професійного навчання Німеччини, в тому числі й дуальна, засновані на таких основних принципах [44] (Die Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland 05. 07. 2013):

- співробітництво між соціальними партнерами, роботодавцями та урядом;
- навчання на базі виробничого процесу;
- прийняття національних професійних стандартів;
- кваліфіковані інструктори;
- наявність інститутів для ведення наукових досліджень та надання консультаційних послуг у сфері професійного навчання.

У цілому, тривалість початкової професійної підготовки складає від 2 до 3,5 років. Термін навчання залежить від навчальної професії. Переважно професійне навчання триває 3 роки. При дотриманні учнями необхідних попередніх умов цей термін може бути скорочений.

Наприклад, успішний учень може звернутися з проханням про дострокове складання випускного іспиту.

Німецький термін «Ausbildungsberuf» (навчальна професія) вимагає визначення і відділення від терміну «професійний стандарт». Він складається із характеристик трудових функцій, рамки професійної підготовки і кваліфікації, зазначених в положенні. Варто зазначити, що в Німеччині не існує окремих професійних стандартів. Характеристики трудових функцій, що містяться в положенні про навчання, можна тлумачити як «професійний стандарт». Однак він становить невід'ємну частину стандарту професійно-технічної освіти та підготовки.

Навчальна професія, визнана Федеральним урядом, є «визнаною державою навчальною професією». Таким чином, цей тип професії існує тільки в сфері освіти і професійної підготовки. Навчальна професія потрібна для підготовки молодих людей до успішного виконання кваліфікованої професійної діяльності на ринку праці. Відтак, особа, яка отримала кваліфікацію за певною навчальною професією, може виконувати різну роботу на ринку праці і працювати за різними спеціальностями.

Одна з ключових відмінностей дуальної освіти полягає в очікуванні повної професійної підготовки від особи, що завершила професійну підготовку. Як правило, людина, атестована після періоду професійного навчання, може негайно приступити до виконання кваліфікованої роботи.

Федеральний Інститут професійної освіти (BIBB) наводить такі критерії визнання і збереження навчальної професії [40]:

1. Необхідність достатньої кваліфікації, що не залежить від підприємства і не має кордонів.

2. Професійна підготовка для виконання з одноосібною відповідальністю завдань, відповідних необхідному рівню кваліфікації, в широкому діапазоні діяльності.

3. Постійні, що не залежать від віку, професійні завдання із широкою базовою освітою.

4. Можливість структурної системи професійної підготовки.

5. Достатня відмінність від інших навчальних професій.

6. Період навчання від двох до трьох років.

7. Основи для подальшої освіти і кар'єрного зростання.

8. Отримання компетентностей для здійснення незалежних дій із застосуванням знань і вмінь.

Професійна освіта в Німеччині надає можливість усім молодим людям знайти кваліфіковану роботу і взяти на себе відповідальність за своє життя. Термін «дуальна система» відображає основний принцип професійного навчання і підготовки, яке ділиться між двома партнерами – підприємствами і закладами освіти. Двоїстість поширюється на весь процес професійно-технічної освіти. Положення про навчання, прийняті Федеральним урядом, регулюють навчання на підприємстві. Федеральні землі несуть відповідальність за навчальні плани для навчальних закладів. Зміст обох документів узгоджується у процесі розробки, що описаний далі в дослідженні. На практиці, шкільний навчальний план тісно пов'язаний зі змістом положення про навчання, яке впливає з виробничих і бізнес-процесів. Обидва навчальних плани, для навчання в школі і на підприємстві, складають освітній стандарт. Із 1997 року шкільні навчальні плани професійно-технічної освіти поділені на так звані галузі навчання. Дидактичний підхід до областей навчання сконцентрований на професійних завданнях. Вони відповідають виробничим і бізнес-процесам, як і положення про навчання. Загальна мета навчального закладу професійного навчання полягає в тому, щоб студенти придбали повну професійну дієздатність шляхом поєднання професійної і соціальної компетентностей [55].

Упровадження навчальних планів, структурованих за областями навчання, проходило з труднощами. Учителі професійного навчання скаржилися на широке охоплення навчальних планів без докладного визначення. Причини могли полягати в тому, що вчителі не були підготовлені до такого дидактичного підходу, чи не було проведено додаткових організаційних змін, незважаючи на їх необхідність. Прикладом передової практики служить організація колективу вчителів та тісна взаємодія з підприємствами. Одним з важливих завдань залишається безперервний розвиток компетентностей викладацького складу. Учителі повинні знати, які виробничі процеси використовуються на підприємстві, щоб розробляти навчальні завдання, орієнтовані на виробництво. Учителям потрібно надати час і можливості для придбання такого досвіду.

Існуючі інструменти контролю якості спрямовані на навчання на підприємстві або в навчальних закладах. Перевірку підприємства на «придатність до проведення навчання» повинні здійснювати компетентні органи. Термін «компетентні органи» відноситься до різних асо-

ціацій підприємств, а саме, до палат. Це Торгово-промислової палати, Ремісничі палати, Сільськогосподарські палати і Палати вільних професій, наприклад, Палати медичних робітників.

Спільне фінансування відображає ще один принцип подвійності початкової професійної підготовки. Федеральні землі фінансують учителів професійної підготовки; навчальні заклади отримують кошти від місцевої влади.

Опис професійного стандарту повинен бути чітким і зрозумілим. Зазначимо, що положення щодо професійного навчання має слугувати інструкцією для персоналу підприємства при проведенні навчання. Наставники повинні розуміти теми, зазначені в положенні, до того ж опис професійного профілю не містить точної назви технологій і виробів. Такі назви, зазвичай, не залишаються на довгий термін, і в разі їх зміни довелося би вносити поправки в положення про навчання. Крім того, опис не має бути занадто докладним чи абстрактним.

Екзаменаційні правила становлять іншу частину положення про професійне навчання. Мета іспиту – встановити, що претендент придбав професійні вміння, необхідні для роботи. Із 2003 р. були введені нові правила, згідно з якими підсумковий іспит ділиться на дві частини і складається в різний час. Перша частина підсумкового іспиту складається перед закінченням другого року навчання, а друга – в кінці періоду навчання. І необхідно скласти обидві частини іспиту, щоб отримати кваліфікацію [55].

В основному, ініціатива про створення нових навчальних професій або зміни існуючих виходить від асоціацій підприємств чи профспілок. Федеральний Інститут професійної підготовки діє як центр розробки та надає платформу для діалогу соціальних партнерів. Відповідно до принципу субсидіарності, профспілки та асоціації роботодавців несуть відповідальність за формування сфери професійної освіти. Держава виконує тільки допоміжну функцію. Переговори між усіма партнерами засновані на принципі консенсусу. Роботодавці та профспілки мають знайти розумний компроміс для гарантії сталого розвитку професійно-технічного навчання і підготовки.

Федеральний Інститут професійної освіти (BIBB) був заснований у 1970 році відповідно до Закону про професійну освіту від 1969 року як науково-дослідний інститут для розробки і розвитку позашкільної професійної підготовки. Інститут відноситься до Федерального міністерства освіти

і науки, яке несе загальну відповідальність за професійну підготовку. Основне завдання ВІВВ – «брати участь в підготовці вихідних положень щодо професійного навчання та інших постанов, що видаються за цим Законом» (Федеральне міністерство освіти і науки 23.03.2005) Розділ 90 (3) [50].

Інші завдання Федерального Інституту професійної освіти:

- ✓ дослідження ПТОП науково-дослідними методами;
- ✓ сприяння у складанні щорічного звіту про професійно-технічне навчання та підготовку, сприяння у складанні статистичних звітів ПТОП, що видаються Федеральним бюро статистики;
- ✓ розвиток пілотних проектів, включаючи науковий моніторинг і оцінки;
- ✓ участь у міжнародному співробітництві в галузі ПТОП;
- ✓ виконання від імені Федерального уряду додаткових адміністративних завдань, спрямованих на розвиток ПТОП;
- ✓ ведення та публікація реєстру визнаних державою положень щодо професійного навчання, виконання завдань, викладених в Законі про заочне навчання, і сприяння в поліпшенні та поширенні заочного професійного навчання за рахунок просування проектів його розвитку.

У роботі Федерального Інституту професійної освіти беруть участь всі соціальні партнери. У його комісію входять вісім представників роботодавців, вісім представників профспілок, вісім представників федеральних земель (Länder) і п'ять представників федерального уряду. Крім іншого комісія консулює Федеральний уряд з основних питань, що стосуються ПТОП, і складає висновок про проект звіту по ПТОП.

У зарубіжній практиці можна виділити два основних типи реалізації професійної освіти: самостійний освітній рівень (Німеччина, США, Великобританія) або підрівень (ступінь) вищої (в широкому сенсі) освіти (Франція), можлива змішана система реалізації освіти (Італія). Програми цього рівня освіти реалізуються в таких освітніх установах, як спеціальні училища, школи техніків, професійні та спеціальні академії в Німеччині, дворічні коледжі в США, коледжі системи подальшої освіти у Великобританії, а також спеціальні відділення у вищих навчальних закладах у багатьох країнах [11].

Незалежно від моделі реалізації практико-орієнтованої освіти, змістозна специфіка дозволяє розглядати його як самостійний, якісно певний, завершений рівень професійної освіти, що забезпечує наповнення значного сегменту професійно-кваліфікаційної структури зайнятості.

Таким чином, не залежно від типів реалізації професійної освіти у світовій практиці стандартизації виділяються три моделі взаємодії держави і бізнесу: прямого державного регулювання (Німеччина, Франція та ін.); бізнес-регулювання без участі держави (Канада, США та ін.); спільної участі держави та бізнесу (Естонія та ін.).

Література

1. Анализ международного опыта разработки и применения профстандартов. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://atameken.kz/ru/articles/27857>
2. Аналитический обзор зарубежной и отечественной практики организации и функционирования региональных моделей сертификации квалификации рабочих кадров. Машукова Н.Д. и др. – ГУ ВШЭ: НФПК, Проект «Реформа системы образования», 2006.
3. Бейкер К. Содержание образовательных стандартов как форма социального партнерства в профессиональном образовании / К. Бейкер // Материалы международной конференции «Сотрудничество во имя прогресса»: 1–5 октября 2003 г. – СПб: Британский Совет, 2003. – С. 12–18.
4. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон М.: Изд-во УРАО, 1999. – С. 114–115.
5. Галактионов В. Международная практика взаимного признания документов об образовании и профессиональной квалификации / В. Галактионов // Высшее образование в России. 2004. № 2. – С. 28–33.
6. Глоссарий терминов профессионального образования и рынка труда. – М: Центр изучения проблем профессионального образования, 2001. – с.39.
7. Европейские подходы к оценке качества образования. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ibe.unesco.org/cops/russian/EU_App_Edu_Quality_%20Assesment.pdf
8. Економічні проблеми XXI століття: Міжнародний та український виміри / за ред. С. Юрія, Є.В. Савельєва. – К.: Знання, 2007. – 595 с.
9. Європейська рамкова структура кваліфікацій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cedefop.europa.eu/pl/events-and-projects/projects/european-qualifications-framework-eqf>
10. Змеев В. А. Новые инициативы США в области образования / В. А. Змеев, А. Ю. Каратеев // Социально-гуманитарные знания. 2001. № 5. – С. 234–238.

11. Казеев А. Ф. Зарубежный опыт развития среднего профессионального образования / А. Ф. Казеев // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – Вып. 2 (38). – С. 159–164.

12. Кальченко Т.В. Глобальна економіка: методологія системних досліджень: Монографія./ Т. В. Кальченко– К.: КНЕУ, 2006. – 248 с.

13. Кананькина Е.С. Стандарты качества американского профессионального образования / Е. С. Кананькина / Социодинамика. – 2013. – № 5. – С. 88–124. DOI: 10.7256/2306-0158.2013.5.527. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://e-notabene.ru/pr/article_527.html

14. Келс Г. Р. Процесс самооценки. Руководство по самооценке для высшего образования / Г. Р. Келс. М., 1999. – С. 19–22.

15. Коваленко И. Г. Профессиональное образование рабочих в зарубежных странах. / И. Г. Коваленко Всесоюзное учебно-педагогическое издательство. М., 1958. – С. 120-124.

16. Лейбович А.Н. Профессиональные стандарты: краткий обзор зарубежного опыта / А. Н. Лейбович, О. Д. Прянишникова // Промышленник России. 2008. – № 3. – С. 37–41.

17. Луговий В.І. Особливості стандартизації професійної невищої освіти; теоретико-методологічний аспект / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2017. – № 1 (94) – С. 5–21.

18. Луговий В.І. Професійна освіта та підготовка в концепції МСКО, проекту НСКО та вітчизняні практики / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2014. – № 4 – С. 11–20.

19. М. Додридж. Разрабатывая профессиональные стандарты для программ подготовки инженеров / М. Додридж // Материалы Международной конференции по инженерному образованию, 6-10 августа 2009 г., Осло, Норвегия.

20. Мельник В. В. Из опыта аккредитации школ в США / В. В. Мельник // Педагогика. 1995. – № 2. – С. 115–118.

21. Мотова Г. Н. Системы аккредитации за рубежом / Г. Н. Мотова, В. Г. Наводнов, В. Ж. Куклин, Б. С. Савельев. М., 1998. – С. 132–134.

22. Назарова С. И. Тенденции развития европейского образования: структура, стандарты, оценка качества / С. И. Назарова // Современные научные исследования и инновации. 2014. – № 9. Ч. 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2014/09/38434>

23. Обзор зарубежных систем технического и профессионального образования. – Астана: Республиканский научно-методический центр развития технического и профессионального образования и присвоения квалификации, 2012. – 66 с.

24. Олейникова О. Н. Национальная система «стандартов умений» в США / О. Н. Олейникова // Среднее профессиональное образование. 2001. № 10. С. 42–44.

25. Олейникова О. Я. Европейские процессы в области развития профессионального образования и обучения // Среднее профессиональное образование и обучение. 2003. – № 11. – С. 48.

26. Петерсен А. Вилли, Йепсен Майк. Подход и опыт разработки профессиональных стандартов в Германии / А. Вилли Петерсен, Майк Йепсен. – Флесенбург, 2015. – 48 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fru.org.ua/ua/events/business-events/ukrainski-promyslovtisirazom-iz-providnymy-tekhnichnymy-universytetamy-pereimaiut-dosvid-dualnoi-osvity-usvoikh-nimetskykh-koleh>

27. Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високорозвинутою економікою / Л. П. Пуховська, А. О. Ворначев, С. В. Мельник, Ю. І. Кравець; за наук. ред. Л. П. Пуховської. – К.: «НВП Поліграфсервіс», 2014. – 176 с.

28. Профессиональное образование во Франции. Обзор. Ленинград, 1983. – С. 32.

29. Прянишникова О.Д. Европейская рамка квалификаций непрерывного образования: актуальный опыт. / О. Д. Прянишникова // Образовательная политика. – 2007. – Февраль. – С.43–49.

30. Сбруева А.А. Австралия / А. А. Сбруева // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 7–8.

31. Терепиций С.О. Стандартизація вищої освіти (спроба філософського аналізу): монографія./ С. О. Терепиций– К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – 197 с.

32. Усовершенствование квалификаций: на пути к систематизации ЕФО. 2017. – 142 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/6C7324DC64593D77C1258152003E9392/\\$file/Qualifications_toolkit_RU.pdf](http://www.etf.europa.eu/webatt.nsf/0/6C7324DC64593D77C1258152003E9392/$file/Qualifications_toolkit_RU.pdf)

33. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.

34. A Theory of Human Motivation A. H. Maslow (1943) Originally Published in Psychological Review, 50, 370–396.

35. Accreditation Handbook. N.W.A.S.C., Seattle, 1988; Brennan J., Gocdegebuure I., Sban J., Westerbeijden D., Weustbof P. Comparing Quality in Europe // Higher Education in Europe. UNESCO European Centre for Higher Education. 1993. Vol. XVIII. № 2. P. 61-65.

36. Adams, J. S. (1963) Toward an understanding of inequity. Journal of Abnormal Psychology, 67, 422-436.

37. Berne, Eric (1964). Games People Play – The Basic Hand Book of Transactional Analysis. New York: Ballantine Books. ISBN 0-345-41003-3.

38. Bosh, G. (2017). Different National Skill Systems. In C. Warhurst, K. Masyhew, D. Finegold, J. Buchanan (Eds.), The Oxford Handbook of Skills and Training (pp. 487-510). Oxford: Oxford University Press.

39. Brockmann, M., Clarke, L., Winch, C. (2011). Knowledge, skills and competences in the European labour market. What's in a vocational qualification. London, New York: Routledge.

40. Bundesausschuss für Berufsbildung (1974): Empfehlung betr. Kriterien und Verfahren für die Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsberufen.

41. Cedefop - European Centre for the Development of Vocational Training (2009): The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/5053.aspx>.

42. Coles M., Werquin P. The role of national qualifications systems in helping to modernise vocational education and training systems. B: CEDEFOP (ed.) Modernising vocational education and training Fourth report on vocational education and training research in Europe: background report Volume 3. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008 (Cedefop Reference series).

43. Communication from the Commission. EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth (3.3.2010/Com (2010) 2020).– Brussels: European Commission – 2010– 37 p. – P. 30.

44. Die Bundesregierung der Bundesrepublik Deutschland (2013): Unterrichtung durch die Bundesregierung Strategiepapier der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand. Deutscher Bundestag. Berlin.

45. E Ginzberg, S.W Ginsberg, S Axelrad, J.L Herma. Occupational choice, Columbia Univ. Press, New York (1951).

46. European Commission. Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, convened in Bruges on 7 December 2010, on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bruges_en.pdf.

47. European Commission. Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training “The Copenhagen Declaration” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ec.europa.eu/education/pdf/doc_125_en.pdf.

48. European Parliament (2008): Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European qualifications framework for lifelong learning. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF>.

49. Faculté des Sciences & Techniques. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www-tic.unilim.fr>.

50. Federal Ministry of Education and Research (2005): Vocational Training Act Berufsbildungsgesetz (BBiG). BBiG.

51. Fundamentals of a «common quality assurance framework» (CQAF) for VET in Europe [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.voced.edu.au/content/ngv%3A42538>

52. Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250–279.

53. Holland, J. L. Explorations of a theory of vocational choice and achievement: I. One- and two-year prediction studies. *Psychol. Monogr.*, 1962, 76, No. 26 (Whole No. 545).

54. Hulmes E. Commitment and Neutrality in Religious Education. Chapman, 1979. P. 56–58.

55. KMK Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den

berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf.

56. Locke E.A., Latham G.P.A theory of goal setting & task performance. Prentice Hall, Chicago (1990).

57. Mac Keogh K. National Strategies for the Prognotion of on-line learning. Web-Based Commission, 2000 // Higher Education. European Journal of Education. 2001. Vol. 36. № 2. P. 456–461.

58. McClelland, D. C. (1987). Human motivation. New York, NY, US: Cambridge University Press [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psycnet.apa.org/record/1988-97516-000>

59. Official Journal of the European Communities. Luxembourg: Publications Office. – 22 April, 2002. – с. 29 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://faolex.fao.org/docs/pdf/eur35101.pdf>. – С. 29.

60. Patrinos A. H. Market forces in Education // European Journal of Education. 2000. № 1. vol. 35. P. 68–69.

61. Public's Attitudes Toward the Public Schools // Phi Delta kappan. 1989. Sept. P. 48. Кананькина Е.С.. Модернизация системы образования Мексики и Чили: (правовой аспект глобализации) // Административное и муниципальное право. – 2009. – № 11.

62. Report from the commission to the european parliament, the Council, the european economic and social committee and the Committee of the regions [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/higher-education/doc/quality_en.pdf

63. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

64. Stefan M. Kwiatkowski, Ireneusz Wozniak. Nationl vocational qualification standards – the European context. – Ministry of Labour and Social Ploicy: Warsaw, 2007. – 151 с. – С. 75-76.

65. Sung, J., Raddon, A. (2017). Approaches to skills in the Asian developmental states. In C. Warhurst, K. Masyhew, D. Finegold, J. Buchanan (Eds.), The Oxford Handbook of Skills and Training (pp. 565-583). Oxford: Oxford University Press.

66. Super D.E. Vocation development N.Y., 1957. – 340 s.

67. The Alliance of Sector Councils [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lobbycanada.gc.ca/app/secure/ocl/lrs/do/vwRg;jsessionid=c1jtnlVGKcAGxvDmz86zL96Q.app-ocl-01?regId=500017&cno=5963>

68. Vroom, Victor H. «Stochastic Model of Managerial Careers». *Administrative Science Quarterly*. 13 (1): 26–46.

Розділ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

2.1. Методологічні підходи до стандартизації професійної освіти

Сучасні методологічні підходи до стандартизації професійної освіти передбачають встановлення загальних педагогічних закономірностей як підґрунтя наукового пошуку, встановлення світоглядних позицій (філософських, наукознавчих, психологічних), ідей дослідження в області освітніх стандартів та їх впливу на результати освітнього процесу. Стандартизація професійної освіти базується на таких методологічних підходах: системному, діяльнісному, особистісно-орієнтованому, компетентнісному, технологічному, інформаційному та культурологічному.

Системний підхід в освіті розкрито в працях Н. Гузія, Ю. Бабанського, В. Беспалька, О. Дубасенюк, Н. Кузьміної, Л. Новікової, Н. Ничкало, Л. Панчешнікової, Н. Протасової, С. Сисоевої та ін.

Основні положення системного підходу щодо педагогічних досліджень розглянуті в роботах багатьох учених, ними розроблялися різні варіанти педагогічних систем. Наприклад, Ю. Бабанський – система навчання [3]; В. Беспалько – педагогічна система [4]; Н. Кузьміна – освітня система [14].

Зазначаючи необхідність застосування системного підходу, Л. Панчешнікова розуміє педагогічну систему як «органічне ціле, єдність діяльності вчителя (або викладання) і діяльності учнів (або учіння). При цьому і діяльність вчителя, і діяльність учня залежать від цілей, змісту й методів навчання». Згідно з цим визначенням, у педагогічній системі можна виділити всього два, хоча і важливі для дослідження компоненти, а саме – діяльність вчителя і діяльність учня. Все інше – зовнішні атрибути цих видів діяльності. Як тотожне автор використовує поняття методичної системи і дає таке її визначення: «Під методичною системою розуміються зв'язки між різноманітними умовами, шляхами, що спрямовані, по-перше, на здійснення цілей навчання і, по-друге, на досягнення єдності між засвоєнням знань, розумовим розвитком і вихованням учнів. При цьому маються на увазі як зв'язки між окремими компонентами методичної системи (між цілями, змістом, методами і формами організації навчання), так і зв'язки із зовнішнім середовищем... Ці зв'язки утворюють структуру системи» [18, с. 71–72].

Застосування системного підходу в нашому дослідженні дає змогу:

- розглянути стандартизацію професійної освіти як цілісну методичну систему;

- виділити системоутворювальні чинники стандартизації професійної освіти, тобто мету й результат;

- сконструювати систему стандартизації професійної освіти, виявити її складові, розкрити діалектику їх взаємозв'язку;

- розкрити зумовлені цими складовими внутрішні зв'язки, а також основні умови існування даної системи.

Елементами стандартизації професійної освіти можна визначити такі одиниці:

- аксіологічні – цінності педагогічної праці (професійно-педагогічні знання, світогляд);

- технологічні – знання, вміння компетентності за змістом, методикою і організацією навчально-виховного процесу, педагогічні вміння (гностичні, перцептивні, конструктивні, проєктивні, комунікативні, експресивні, організаторські), педагогічна техніка, педагогічна саморегуляція;

- евристичні – творча саморегуляція, вміння бачити індивідуальні здібності учнів (студентів) і взаємодіяти з ними, володіння формами і методами евристичної діяльності; підготовка студента до якісних змін;

- особистісні одиниці – професійно-педагогічний етикет, правила мовного спілкування, етика ведення розмови і письмового спілкування, особистісна рефлексія, самосвідомість, педагогічний такт.

Зовнішнім системоутворювальним чинником стандартизації професійної освіти є насамперед мета – досягнення цілісності якісного розвитку і затребуваності його в освітніх ситуаціях.

Внутрішні системоутворювальні чинники:

- структурні – між структурними елементами методичної системи стандартизації професійної освіти та між етапами її формування;

- функціональні – між функціональними компонентами методичної системи стандартизації професійної освіти.

Діяльнісний підхід – це теорія, основним положенням якої є положення про провідну роль діяльності в процесі становлення особистості. Розробка загальнопсихологічної теорії діяльності була започаткована ще у ХХ ст. такими науковцями, як Л. Виготський, О. Леонтьєв та С. Рубінштейн [21], які зазначали, що лише у процесі діяльності

людина створює себе саму. Діяльнісний підхід у стандартизації освіти передбачає відбір змісту навчальних предметів з опорою на врахування специфіки майбутньої професійної (виробничої) діяльності. засвоєння знань, умінь, навичок, видів та способів діяльності. Відбір освітнього матеріалу має відповідати критерію повноти і системності видів діяльності, необхідних для професійної компетентності.

Діяльнісний підхід у стандартизації освіти доповнюється особистісним (особистісно-діяльнісний підхід: І. Бех, Є. Бондаревська, І. Зимня, Е. Зеєр, А. Маркова, С. Якиманська) та суб'єктивним підходом.

Суб'єктно-діяльнісний підхід (К. Абульханова-Славська [2], М. Теловата [24]) дає змогу досить ясно й повно уявити вимоги до готовності педагогічних працівників до стандартизації професійної освіти, якими професійними якостями, рисами, знаннями й уміннями та компетентностями має володіти випускник, щоб досягти успіху на життєвому і професійному шляху.

Так, М. Теловата стверджує, що суб'єктно-діяльнісний підхід дає змогу найбільш повно висвітлити проблему професійного розвитку особистості в психолого-педагогічних дослідженнях; визначити теоретичні основи готовності педагогічних працівників до стандартизації професійної освіти у системі освіти; проаналізувати сучасний стан проблеми формування професіоналізму [24, с. 64–65].

Актуальність суб'єктно-діяльнісного підходу визначається такими чинниками.

По-перше, діяльність виражає рівень активності особистості педагога як суб'єкта діяльності зі стандартизації, визначає його здатність реалізувати гармонійні взаємини з навколишнім світом. Роль діяльності у формуванні готовності педагогічних працівників до стандартизації професійної освіти важко переоцінити, оскільки вона формується в діяльності, постає в ній.

По-друге, зміна парадигми сучасної освіти, а саме гуманізація всіх сфер життєдіяльності людини, робить насущною проблему морального розвитку особистості, особливо педагогів як суб'єктів освіти. Готовність педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів можлива тільки в процесі опанування навколишньою дійсністю, власним позитивним досвідом соціальних взаємовідносин, культурою і досвідом попередніх поколінь. Це можна реалізувати тільки через активну діяльність.

По-третє, актуальність суб'єктно-діяльнісного підходу визначають виходячи із закону психології про єдність діяльності і свідомості особистості, який має загальний методологічний характер.

Визначити поняття діяльності можна на основі філософського і психологічного розуміння діяльності, а саме:

– суто людської форми активного ставлення до навколишнього світу, зміст якого складає доцільні зміни й перетворення [25, с. 151].

– специфіка людської активності, спрямованої на творче перетворення, вдосконалення дійсності й самого себе [17, с. 551].

Основні положення суб'єктно-діяльнісного підходу дають змогу виділити такі методологічні вимоги до стандартизації професійної освіти:

1. Готовність педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів суб'єктів педагогічної діяльності може бути забезпечена тільки шляхом оволодіння ними діяльністю із стандартизації.

2. Ефективний характер готовності педагогічних працівників до стандартизації професійної освіти може бути забезпечений тільки за наявності ознак діяльності – активність, предметність, цілеспрямованість, творчість, структурність.

3. Готовність педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів здійснюється у процесі поетапного оволодіння діяльністю на будь-якому рівні шляхом переходу із зовнішнього (предметного) плану у внутрішній (теоретичний) план.

Суб'єктно-діяльнісний підхід передбачає поетапне засвоєння основ педагогічної діяльності і є оптимальним для контролю й організації процесу стандартизації, який визначається, як відомо, не тільки зовнішніми, а й внутрішніми передумовами.

Отже, суб'єктно-діяльнісний підхід є теоретико-методологічною стратегією готовності педагогічних працівників до стандартизації професійної освіти. Це базова ціннісна орієнтація системи розвитку загалом і викладача спеціальних дисциплін зокрема, визначальна позиція взаємодії суб'єктів виховання у процесі стандартизації професійної освіти. Суб'єктно-діяльнісний підхід виступає основою нашої системи, конструювання якої передбачає проблемність, комплексність впливу на особистість при опорі на знання індивідуальних та вікових особливостей суб'єктів і базується на принципах гуманності, природовідпо-

відності, самовизначення, розвитку, індивідуальної і творчої самореалізації. Цей підхід дає змогу виявити й розкрити специфіку діяльності всіх учасників процесу стандартизації на основі поваги до особистості і довіри до неї, виявити місце й роль суб'єктів у цьому процесі і забезпечувати розкриття й оптимальне використання суб'єктного досвіду.

Використання загальних ідей суб'єктно-діяльнісного підходу в дослідженні здійснювалося через цілісну реалізацію таких положень:

- суб'єктно-діяльнісний підхід виступає практико-орієнтованою основою готовності педагогічних працівників до стандартизації професійної освіти;

- суб'єктно-діяльнісний підхід визначає побудову викладачів на основі врахування особистісних особливостей, суб'єктного досвіду, створення ситуацій відкритості й успіху у вигляді творчої пізнавальної діяльності;

- результатом суб'єктно-діяльнісного підходу готовності педагогічних працівників до стандартизації професійної освіти є їхня мотивація до самореалізації, прагнення до збагачення й поповнення знань зі стандартизації.

Отже, цей підхід орієнтує нас на формування суб'єкта професійно-педагогічної діяльності. Ключовими механізмами організації суб'єктно-діяльнісного підходу до готовності педагогічних працівників до стандартизації професійної освіти є:

- наділення особистісним і суб'єктивним змістом готовності педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів;

- створення творчого суб'єкт-суб'єктного середовища для виявлення суб'єктивних можливостей готовності педагогічних працівників до стандартизації професійної освіти;

- організація співробітництва й діалогового спілкування між суб'єктами процесу стандартизації професійної освіти.

Особистісно орієнтований підхід у стандартизації професійної освіти базується на розвитку особистості і передбачає, насамперед, визнання пріоритету особистості. Він ґрунтується на: теоріях сучасного гуманістичного підходу (І. Зязюн, С. Подмазін, А. Маслоу); на працях вчених-педагогів з особистісно орієнтованого навчання і виховання (І. Бех, О. Бондаревська, О. Дубасенюк, О. Падалка) та формування творчої особистості (В. Андреева, Д. Богоявленська, Н. Гузій, В. Кан-Калік).

Особистісно орієнтована освіта – цілеспрямований, планомірний, безперервний, спеціально організований педагогічний процес, спрямований на розвиток і саморозвиток учня, становлення його як особистості з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей. [8, с. 16].

Як зауважує М. Чобітько, «в парадигмі особистісно-орієнтованої педагогіки освіта розглядається як багаторівневий простір, як складні процеси, що створюють умови для саморозвитку особистості, який є стрижнем усіх складових освіти (становлення) особистісної індивідуальності. Звідси і нове розуміння освіти – це не просто набуття знань і володіння низкою професійних навичок, а саме розвиток багатограних здібностей системного характеру і високого ступеня їх продуктивності» [26]. За словами Л. Сергєєвої, студенти (учні) «можуть найбільше відчувати труднощі у навчальному процесі, а відтак, бути неуспішними. Щоб краще збагнути причини неуспішності таких учнів, що їх часто відносять до категорії соціально відштовхнутих, вразливих груп населення, важливо визначити їхні індивідуальні особливості. Як і решта учнів, вони є насамперед особистостями, чії індивідуальні відмінності обов'язково повинні враховуватися педагогами» [22, с. 38],

Особистісно орієнтований підхід до стандартизації професійної освіти передбачає встановлення педагогічних закономірностей та світоглядних позицій людини: свободи і вільного вибору свого світогляду, дій, вчинків, позицій, самостійності і самореалізації, самовизначення, творчості тощо. Зміст особистісно зорієнтованого підходу до стандартизації професійної освіти повинен включати все, що потрібно людині для формування своєї особистості, як професіонала, який здатен до професійного розвитку й самоствердження.

Компетентнісний підхід у наукових доробках В. Андрущенко, М. Васильєвої, О. Дубасенюк, Г. Єльнікової, І. Зимньої, І. Зязюна, В. Кременя, С. Клепка, В. Лугового, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, В. Ягупова та інших розглядається як методологічна основа професійної освіти. Цей підхід реалізує науково-методологічне забезпечення вимірювань якості освіти, створення науково обґрунтованих засад для стандартизації та оцінювання результатів освіти.

На симпозіумі в Берні 27-30 березня 1996 року В. Хутмахер приводить прийняте Радою Європи визначення п'яти ключових компетентностей [7, с. 11]:

1. Політичні і соціальні компетентності, пов'язані зі здатністю брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати участь у функціонуванні й розвитку демократичних інститутів;

2. Компетентності, що стосуються життя в багатокультурному суспільстві (міжкультурні компетентності);

3. Компетентності, що припускають володіння усним і письмовим спілкуванням, володіння кількома мовами;

4. Компетентності, пов'язані з виникненням суспільства інформації, що припускають володіння новими технологіями, розуміння їх застосування, їх сили, здатність критично ставитися до поширюваних каналами засобів масової інформації повідомлень і реклами;

5. Компетентності, які реалізують здатність та бажання вчитися все життя, як основа безперервної підготовки у професійному плані, а також в особистому і суспільному розвитку.

Як уже зазначалось у 2.1, на думку В. Радкевич, компетентнісний підхід – «метод моделювання результатів професійної освіти і навчання та їх представлення у вигляді норм якості підготовки кваліфікованих робітників» [20].

У своїх дослідженнях Г. Єльнікова зазначає, що компетентність педагогічного працівника має певну ієрархію компетентностей: ключові (надфахові, або базові), загальнофахові (належить до певної категорії – сукупності фахівців, поєднаних одним предметом діяльності), спеціальнофахові (це часткові компетентності, яких набувають за певними спеціальностями) [9, с. 298].

Упровадження компетентнісного підходу до змісту освіти спричиняє низку важливих змін у процесі навчання та його організації шляхом здійснення інтеграції теоретичного і практичного навчання та розвитку форм навчання у робочому процесі та на робочих місцях. У процесі навчання значно підвищується роль та відповідальність студентів, розвиваються індивідуалізовані педагогічні та андрагогічні підходи [28; 30; 33].

Упровадження компетентнісного підходу в реформах систем кваліфікацій та професійної освіти призводить до змін у [32; 35]:

- змісті освіти;
- організації та методичному забезпеченні процесів навчання;
- оцінюванні результатів навчання;

- інституційному устрої та управлінні системами кваліфікацій та професійного розвитку.

У літературі зазначено різні очікувані результати впровадження компетентнісного підходу в професійній освіті [1; 29; 31; 34; 36]:

1. Покращення відповідності результатів освіти вимогам ринку праці.
2. Покращення мотивації студентів до навчання.
3. Безперервні та ефективні процеси працевлаштування абсолютів училець.

4. Інтеграція знань, умінь та навиків у процесі навчання, що базується на вимогах виробничих процесів та завдань.

5. Орієнтація процесу навчання на результати, які не походять з процесу навчання та пов'язані з продуктивністю діяльності в конкретних робочих місцях.

6. Зміна характеру змісту освіти шляхом переходу до змісту, який надає можливості та потенціал для студентів; до нових форм змісту, що дають змогу перейти до гнучкіших програм навчання через модуляризацію.

7. Активніша та більш зацікавлена участь підприємств у процесах професійної освіти.

8. Збільшення ролі реального робочого місця у процесі навчання – наставництво замість шкільної форми навчання.

9. Зміна ролі вчителя, викладача зі збільшенням ролі супроводу, дискусії та рефлексії діяльності.

10. Індивідуалізація процесів навчання та збільшення ролі й обсягів самостійного навчання.

Здійснений аналіз істотних характеристик компетентнісного підходу дає змогу:

1. Перейти у стандартизації професійної освіти від орієнтації на відтворення знання до застосування й організації цього знання;

2. Поставити в основу стандартизації вимоги до її результатів, а самі результати освіти привести у відповідність до вимог ринку праці;

3. Пов'язати тісніше цілі навчально-виховного процесу до вимог стандартів;

4. Орієнтувати діяльність викладачів на нескінченну різноманітність професійних і життєвих ситуацій.

Технологічний підхід та технологізація навчального процесу розглядаються в дослідженнях А. Алексюка, В. Беспалька, В. Бонда-

ря, І. Волкова, В. Вонсович, І. Дичківської, М. Кларина, В. Кукушина, В. Курила, Б. Лихачова, В. Лозової, В. Монахова, І. Підласого, Г. Селевка, А. Фурмана та ін.

Технологічний підхід, на думку В. Курила та Г. Шуки, є оптимальним для дослідження складних багатовимірних об'єктів, процесів, явищ. Він являє собою «метод пізнавальної та управлінської діяльності, що дозволяє за допомогою об'єкта-замінника системи адекватно й цілісно відобразити її сутність, найважливіші якості та засоби» [15].

Цей підхід розглядається як «комплекс наукових та інженерних знань, втілених в способах і засобах праці, наборах матеріально-речових факторів виробництва, видах їх поєднання для створення певного продукту або послуги» [81]), а у вузькому – як «набір способів, засобів вибору і здійснення керуючого процесу з множини можливих його реалізацій» [12].

Технологічний підхід передбачає застосування освітніх технологій. Так, відповідно до М. Кларіна, педагогічна технологія – це системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей [13, с. 10]. Б. Лихачов трактує поняття «педагогічна технологія» як сукупність психолого-педагогічних установок, які визначають спеціальний вибір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів [16].

Технологічний підхід до стандартизації професійної освіти містить мету, функції, засоби, принципи, етапи, процедури й результат стандартизації. Застосування технологічного підходу дасть змогу розробити технологію стандартизації професійної освіти, що передбачатиме поетапну реалізацію взаємопов'язаних блоків та націлена на очікуваний результат. Такий підхід уможливує розробку різних варіантів реалізації стандартизації, її коригування з метою постійного оновлення та підвищення якості освіти.

Концепції інформатизації сучасної школи та основи інформаційного підходу розкриті в низці наукових праць вітчизняних дослідників (В. Биков, К. Гораш, Р. Гуревич, М. Жалдак, В. Імбер, Ю. Казаков, Л. Калініна, Г. Козлакова, О. Кравчук, Л. Кубська, Ю. Лотюк, В. Мадзігон, Л. Панченко, Н. Твердохлебова та ін.)

Інформаційний підхід – це сукупність методів наукового пізнання, принципів, умов, які відображають інформаційний аспект дійсності,

забезпечується інформатикою та реалізується у процесі інформаційно-аналітичної діяльності [19, с. 154].

Інформаційний підхід до стандартизації професійної освіти означає ефективне використання пізнавального потенціалу інформаційної діяльності, які розглядаються як сукупність процесів одержання, збирання, аналітико-синтетичної переробки, зберігання, пошуку та розповсюдження інформації, що використовується для створення освітніх стандартів.

В основі інформаційного підходу до стандартизації професійної освіти лежить принцип інформаційності, тобто: інформація є універсальною, фундаментальною категорією; практично всі процеси та явища мають інформаційну основу; інформація є носієм смислу (змісту) всіх процесів, що відбуваються в природі та суспільстві; всі існуючі в природі та суспільстві взаємозв'язки мають інформаційний характер.

Культурологічний підхід до стандартизації професійної освіти як конкретно-наукова методологія пізнання і перетворення педагогічної реальності має три взаємопов'язаних аспекти дії: аксіологічний (ціннісний), технологічний і особистісно-творчий (І. Ісаєв [11]). Аксіологічний аспект базується на розумінні соціальної природи цінностей, рефлексії смисложиттєвих питань з позицій позитивно-творчих цінностей, вплив якісного вибору цінностей на формування ціннісних орієнтирів особистості, на розвиток її духовного, морального і творчого начал, на ціннісні результати в усіх сферах життєдіяльності. Технологічний – пов'язаний з розумінням культури як специфічного способу людської діяльності. Саме діяльність є тим, що має загальну форму в культурі. Категорії «культура» і «діяльність» історично взаємозумовлені. Досить простежити еволюцію людської діяльності, її диференціацію та інтеграцію, щоб переконатися в адекватному розвитку культури. Культура, у свою чергу, будучи універсальною характеристикою діяльності, наче задає соціально-гуманістичну програму і зумовлює спрямованість того чи іншого виду діяльності, її ціннісних типологічних особливостей і результатів (І. Буличьов [5], Н. Ставська [23]).

Особистісно творчий – зумовлений об'єктивним зв'язком індивіда і культури. Особа – носій культури. Вона не тільки розвивається на основі об'єктивованої суті людини (культури), а й вносить до неї щось нове, тобто стає суб'єктом історичної творчості (К. Абульханова [1]). У зв'язку з цим, в руслі особистісно-творчого аспекту культурологіч-

ного підходу освоєння культури треба розуміти як проблему зміни самої людини, її становлення суб'єктом творчої діяльності.

Узагальнюючи, можна сказати, що теоретико-методологічне обґрунтування готовності педагогічних працівників до стандартизації професійної освіти є комплексним застосуванням провідних ідей і положень системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, компетентнісного, технологічного, інформаційного та культурологічного підходів. Зокрема, системний технологічний та інформаційний підходи є загальнонауковими засадами, особистісно-орієнтований, культурологічний та компетентнісний – теоретико-методологічною стратегією, а діяльнісний – практико-орієнтованою основою.

Нормативна сторона методології пов'язана з вивченням загальних принципів підходу до дослідження педагогічних об'єктів, із дослідженням системи загальних і спеціальних методів і прийомів.

Література

1. Абульханова К.А. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина. – СПб. : Алетей, 2001. – 304 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Субъект – символ российского самосознания // Сознание личности в кризисном обществе / [под ред. К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой]. – М. : И-т психологии РАН, 1995. – С. 10–28.
3. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / сост. М.Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
4. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М. : Высш. шк., 1989. – 141 с.
5. Булычев И.И. Человек как интегральная философская проблема / И.И. Булычев – М., 1991. – 178 с.
6. Васильева М.П. Основы педагогической деонтологии : навч. посіб. / М.П. Васильева. – Х. : Нове слово, 2003. – 200 с.
7. Всемирная конференция ЮНЕСКО. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры [принята на Всемирной конференции ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры», Париж, 5-9 октября 1998 г. : реферат] // ALMA MATER (Вестник высшей школы). – 1999. – № 3. – С. 29–35.

8. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012 – 436 с.

9. Єльнікова Г.В. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / Г.В. Єльнікова, О.І. Зайченко і ін.; [за ред. Г.В. Єльнікової]. – Київ-Чернівці: Книги – ХХІ, 2010. – 460 с.

10. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : Авторская версия / И.А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

11. Исаев И.Ф. Творческая самореализация учителя: культурологический поход / И.Ф. Исаев, М.И. Ситникова. –М.: Белгород : БГУ, 1999. – 224 с.

12. Інформаційні технології та моделювання бізнес-процесів : навч. посіб. / О. М. Томашевський, Г. Г. Цегелик, М. Б.Вітер, В. І. Дубук. – К. : ЦУЛ, 2012. – 296 с.

13. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 80 с.

14. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / под ред. Н.В. Кузьминой. – М. : Народное образование, 2002. – 208 с.

15. Курило В.С. Можливості оптимізації науково-дослідної роботи студентів / В.С. Курило, Г.П. Щука // Освіта та педагогічна наука. – 2016. – № 1 (164). – С. 5–12.

16. Лихачев Б.Т. Философия воспитания : спец. курс / Б.Т. Лихачев. Педагогическое наследие – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 335 с.

17. Новейший философский словарь / сост. и глав. науч. ред. А.А. Грицанов. – 3-е изд., исправл. – Минск : Книжный Дом, 2003. – 1280 с.

18. Панчешникова Л.М. О системном подходе в методических исследованиях / Л.М. Панчешникова // Советская педагогика. – 1973. – № 4. – С. 71–80.

19. Петренко Л.М. Теорія і методика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Петренко Лариса Михайлівна; Нац. акад. пед. наук; Ін-т проф.-техн. освіти. – К., 2014. – 409 с.

20. Радкевич В.О. Компетентнісний підхід до забезпечення якості професійної освіти і навчання /В.О. Радкевич // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали звітної науково-практичної конференції (м. Київ, 29 березня 2012 р.). – Т. 1 / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / за заг. ред. В.О. Радкевич. – К.: ППТО НАПН України, 2012. – С. 5-12.

21. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. –СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.

22. Сергеева Л.М. Якісна професійно-технічна освіта – соціально вразливій молоді: Навчально-методичний посібник / Л.М. Сергеева, Н.З. Софій. За ред. Л. М. Сергеевої. – К.: Арт Економі, 2012. – 168 с.

23. Ставская Н.Р. Философские вопросы развития современной науки : Социологические и методологические проблемы интеграции науки / Н.Р. Ставская. – М. : Высш. шк., 1974. – 232 с.

24. Теловата М.Т. Суб'єктно-діяльнісний підхід і його теоретичні аспекти до процесу професійної підготовки майбутніх економістів / М.Т. Теловата // Strategiczne pytania światowej nauki-2010 : materiały VII Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji. – Vol. 8 : Pedagogiczne nauki. – Przemysł : Nauka istudia, 2011. – С. 53–60.

25. Філософія науки : Конспект лекцій для аспірантів, пошукачів і магістрів. / уклад.: В.М. Пронський, С.М. Комунаров. – К. : НТУУ «КПІ», 1997. – 200 с.

26. Чобітько М.Г. Формування особистісно орієнтованої професійної позиції майбутнього вчителя / М.Г. Чобітько // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. 2. – С. 155–164.

27. Bagnall, R., Hodge, S. (2017). Using an Epistemological Perspective to Understand Competence-based Vocational and Professional Education. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education* (pp. 125-144). Bern: Springer International Publishing.

28. Bagnall, R., Hodge, S. (2017). Using an Epistemological Perspective to Understand Competence-based Vocational and Professional Education. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education* (pp. 125-144). Bern: Springer International Publishing.

29. Hager, P. (2017). The Integrated View on Competence. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education*.

Bridging the Worlds of Work and Education (pp. 203-228). Bern: Springer International Publishing.

30. Hager, P. (2017). The Integrated View on Competence. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education* (pp. 203-228). Bern: Springer International Publishing.

31. Mulder, M. (2017). Competence and the Alignment of Education and Work. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education* (pp. 229-251). Bern: Springer International Publishing.

32. Mulder, M. (2017). Competence and the Alignment of Education and Work. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education* (pp. 229-251). Bern: Springer International Publishing.

33. Tütlys, V., Kaminskienė, L., & Winterton, J. (2016). Policy borrowing and policy learning in the initial VET reforms of Lithuania after 1990. In S. Bohlinger, T.K. Anh Dang, M. Klatt (Eds.) *Education policy: mapping the landscape and scope* (pp. 376-397). Frankfurt am Main: Peter Lang.

34. Wesselink R., Biemans H., Gulikers, J., Mulder, M. (2017) *Models and Principles for Designing Competence-based Curricula, Teaching, Learning and Assessment*. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education* (pp. 533-554). Bern: Springer International Publishing.

35. Wesselink R., Biemans H., Gulikers, J., Mulder, M. (2017) *Models and Principles for Designing Competence-based Curricula, Teaching, Learning and Assessment*. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education* (pp. 533-554). Bern: Springer International Publishing.

36. Winterton, J. (2009). Competence across Europe: highest common factor or lowest common denominator? *Journal of European Industrial Training*, 33 (8/9), 681-700.

2.2. Принципи стандартизації професійної освіти

Розвиток професійної освіти й навчання зумовлений переходом національної економіки на шостий технологічний уклад, для якого характерне поширення інноваційно активних (високотехнологічних)

підприємств. Широке впровадження новітніх технологій потребуватиме створення високопродуктивних робочих місць і, відповідно, забезпечення їх кваліфікованими кадрами, здатними працювати в технологічно змінених умовах, демонструючи ключові та професійні компетентності з урахуванням вимог і специфіки виробничих процесів. У цьому контексті важливого значення набувають реформи, спрямовані на модернізацію системи підготовки кваліфікованих спеціалістів для сучасних ринків праці.

Про необхідність удосконалення професійної підготовки фахівців у всіх сферах забезпечення життєдіяльності країни наголошується у Стратегії державної кадрової політики на 2012–2020 рр. Зокрема, в реалізації Стратегії важливим названо розроблення концепції національної стандартної класифікації освіти на основі модульно-компетентнісного підходу, що вимагає чіткого окреслення такого змісту освіти, який би міг забезпечити якісне виконання основних освітніх функцій – економічної та соціальної. Це має бути досягнуто шляхом оволодіння випускниками навчальних закладів ключовими та професійними компетентностями, необхідними для інтегрування в систему складних динамічних, економічних і суспільних відносин.

Згідно Закону України «Про стандартизацію», стандарт – нормативний документ, заснований на консенсусі, прийнятий визнаним органом, що встановлює для загального і неодноразового використання правила, настанови або характеристики щодо діяльності чи її результатів та спрямований на досягнення оптимального ступеня впорядкованості в певній сфері [5].

В Україні основним нормативно-правовим документом, що визначає вимоги до змісту професійно-технічної освіти, є Державний стандарт професійно-технічної освіти (далі – Державний стандарт), затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 17 серпня 2002 р. № 1135 [13]. Він створений відповідно до статті 32 Закону України «Про професійно-технічну освіту» (103/98-вр) [4].

Розроблення сучасних стандартів професійної (професійно-технічної) освіти здійснюється на основі компетентнісного підходу [10], який у професійній освіті істотно відрізняється від традиційного підходу і являє собою модель організації навчального процесу, де учень – майбутній суб'єкт професійної діяльності, а як засіб її досягнення – модульна побудова структури і змісту професійного навчання.

Принцип (лат. *principium* – основа, першооснова) – першооснова, керівна ідея. Під принципом дії, по-іншому названого максимом, мається на увазі, наприклад, етична норма, що характеризує відносини людей у суспільстві [18, с. 294]; фундамент деякої сукупності фактів або знань, вихідний пункт пояснення чи керівництва до дій. Це нормативне загальне висловлювання, що містить певну вимогу до здійснення пізнавальної, практичної та духовної діяльності [7, с. 509]; провідне, вихідне положення якої-небудь теорії, вчення тощо; внутрішнє переконання людини, погляд на речі [8, с. 396].

У статті 6 Закону України «Про освіту» [3] виписано такі засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності: людиноцентризм; верховенство права; забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності; забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками, у тому числі за ознакою інвалідності; розвиток інклюзивного освітнього середовища, у тому числі у закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами; забезпечення універсального дизайну та розумного пристосування; науковий характер освіти; різноманітність освіти; цілісність і наступність системи освіти; прозорість і публічність прийняття та виконання управлінських рішень; відповідальність і підзвітність органів управління освітою та закладів освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності перед суспільством; інституційне відокремлення функцій контролю (нагляду) та функцій забезпечення діяльності закладів освіти; інтеграція з ринком праці; нерозривний зв'язок зі світовою та національною історією, культурою, національними традиціями; свобода у виборі видів, форм і темпу здобуття освіти, освітньої програми, закладу освіти, інших суб'єктів освітньої діяльності; академічна доброчесність; академічна свобода; фінансова, академічна, кадрова та організаційна автономія закладів освіти в межах, визначених законом; гуманізм; демократизм; єдність навчання, виховання та розвитку; виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій; формування усвідомленої потреби в дотриманні Конституції та законів України, нетерпимості до їх порушення; формування поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, фізичного або психічного насильства, а також до дискримінації за будь-якими ознаками; формування громадянської культури та культури демократії; формування культури здорового способу життя, екологічної

культури і дбайливого ставлення до довкілля; невтручання політичних партій в освітній процес; невтручання релігійних організацій в освітній процес (крім випадків, визначених цим Законом); різнобічність та збалансованість інформації щодо політичних, світоглядних та релігійних питань; державно-громадське управління; державно-громадське партнерство; державно-приватне партнерство; сприяння навчанню впродовж життя; інтеграція у міжнародний освітній та науковий простір; нетерпимість до проявів корупції та хабарництва; доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою. Освіта в Україні має будуватися за принципом рівних можливостей для всіх.

Національна рамка кваліфікацій ґрунтується на європейських і національних стандартах та принципах забезпечення якості освіти, враховує вимоги ринку праці до компетентностей працівників та запроваджується з метою гармонізації норм законодавства у сферах освіти і соціально-трудових відносин, сприяння національному та міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні, налагодження ефективної взаємодії сфери освіти і ринку праці [3].

Враховуючи широке різноманіття моделей, сценаріїв та інструментів інституційного і законодавчого обґрунтування національної системи кваліфікацій, запропонованих різними інституціями і зацікавленими сторонами, важливо досягнути спільної згоди щодо принципів і факторів, які є критично важливими для впровадження професійних та освітніх стандартів і розвитку системи кваліфікацій, і які можуть стати основою для пошуку шляхів вирішення наявних суперечностей. Можна виділити такі ключові принципи впровадження професійних та освітніх стандартів і розвитку системи кваліфікацій [11, с. 47]:

1. Орієнтація на динамічно змінні потреби ринку праці й робочих процесів в розробці, впровадженні та оновленні (підтримці) професійних та освітніх стандартів, що вимагає активної участі роботодавців та інших соціальних партнерів у цих процесах.

2. Врахування багатofункціональності використання професійних (і, зокрема, освітніх) стандартів у системі професійної освіти, у сфері працевлаштування і політики ринку праці, в управлінні й розвитку людського капіталу на підприємствах та в галузях економіки.

3. Громадський – державний характер використання освітніх стандартів як основи змісту професійної освіти та інструменту забезпечення якості освіти в державній системі професійної освіти.

4. Прозорість, гнучкість, оперативність законодавчих та інституційних рішень та раціональне використання наявних ресурсів в роботі, впровадженні й використанні стандартів.

5. Поступовість, інкрементальний характер розвитку системи кваліфікацій навіть у контексті радикальної зміни методологічного підходу (впровадження компетентнісного підходу).

6. Врахування міжнародного і, зокрема, європейського виміру розвитку системи кваліфікації (процеси євроінтеграції у сфері професійної освіти і кваліфікацій): вивчення практик та навчання експертів щодо впровадження цього міжнародного досвіду.

Важливим для стандартизації професійної освіти є наявність професійних стандартів. Принципами розроблення професійних стандартів є [12]:

- оцінювання вимог до загальних та професійних компетентностей певних трудових функцій та використання єдиних критеріїв їх формування;

- об'єктивність визначення назв, змісту та обсягу трудових функцій за видами трудової діяльності;

- можливість вертикального та горизонтального розміщення кваліфікацій, присвоєних на підставі відповідності результатів навчання особи вимогам освітніх програм/стандартів, розроблених з урахуванням положень професійного стандарту на всіх рівнях Національної рамки кваліфікації (далі - НРК) (за видом економічної діяльності);

- врахування успішного міжнародного досвіду країн.

У «Рекомендаціях щодо розроблення Державних стандартів професійно-технічної освіти на компетентнісній основі», затверджених наказом МОН України № 946 від 30.06.17 р., визначені такі принципи стандартизації [15]:

- системності, що забезпечує формування змісту професійної освіти з конкретної професії як системи взаємопов'язаних структурних компонентів Державних стандартів професійно-технічної освіти;

- гнучкості, що уможливорює адаптувати зміст компетентностей відповідно до вимог ринку праці, запитів роботодавців, потреб особистості;

- прозорості, згідно з нею забезпечується чіткий і зрозумілий опис кінцевих результатів навчання, вимог, понять, термінів;

- безперервності, згідно з чим забезпечується наступність в оволодінні новими знаннями, вміннями, компетентностями впродовж професійної діяльності;

- індивідуалізації, що передбачає організацію навчального процесу з урахуванням особистісних (індивідуальних) потреб;

- орієнтації на кінцевий результат, що визначає відповідність кінцевих результатів запланованим.

Принцип системності передбачає, що до стандартизації освіти крім освітян, повинні залучатися науковці з інших галузей, фахівці-практики, представники роботодавців (торгово-промислові палати, об'єднання підприємців), а також регіональні структури зайнятості й економічного розвитку та інституції організованого громадянського суспільства, що відіграють значну роль у країнах з розвинутою економікою. Вони вправі не лише висловлювати свої побажання щодо якості освіти державним органам, але й бути ініціаторами громадського моніторингу. Процес стандартизації передбачає гнучкість і можливість оперативно змінюватися й реагувати на зовнішні впливи, за необхідності, змінювати свою спрямованість. Стандарти, які розробляються згідно принципу гнучкості, мають певні резерви (запас безпеки). Прозорість визначається через дотримання низки вимог: забезпечення загального доступу до інформації про стандарти; взаємодія освітніх закладів, роботодавців та громадських організацій у процесі стандартизації; забезпечення можливості проведення зовнішнього контролю за розробкою стандартів тощо. Підтримка безперервного процесу коригування стандартів; своєчасне розроблення стандартів та їх затвердження, що дає можливість підготуватися до навчання в плановому періоді. Це означає, що процес стандартизації здійснюється постійно, а не циклічно, даючи змогу мати орієнтири діяльності на дотримання якості освіти. При цьому стандарти постійно уточнюються й коригуються відповідно до нових умов. Індивідуалізація означає орієнтацію стандартів професійної освіти на людину, на її неповторну індивідуальність і базові потреби, а орієнтація на кінцевий результат визначає забезпечення об'єктивного діагностування результатів професійної підготовки випускника. Для об'єктивного діагностування сформованості професійної компетентності необхідні не предметні, а системні, професійно-орієнтовані критерії, що дають змогу оцінити професійну підготовленість випускника як суб'єкта професійної діяльності.

У монографічному дослідженні С. Терепишого визначено такі принципи антиципативної (випереджувальної) стандартизації у сфері освіти [17, с. 147-167]:

✓ по-перше, принцип системності: причиною фактичної безсистемності стандартизації освіти є те, що нею займаються переважно педагоги, без залучення філософів, науковців з інших галузей, фахівців-практиків, представників «реальної економіки» та громадських організацій;

✓ по-друге, принцип адекватності: сучасний рівень викликів, котрі стоять перед освітою, потребує адекватності в розробці, запровадженні та перманентному випереджуючому оновленні стандартів у сфері професійної освіти. Ця адекватність має включати наукову, методичну та управлінську складову. Та найперше: стандартизація має бути адекватною суспільним потребам;

✓ по-третє, принцип проактивності: потреба прогнозувати всі складові життя є ключовою при створенні організованого суспільства майбутнього. Спрогнозувати будь-яку сторону життя суспільства без усвідомлення тенденцій стандартизації у сфері професійної освіти не видається можливим;

✓ по-четверте, принцип ефективності: якість освіти молодшого спеціаліста може бути адекватно оцінена лише з позицій рівня його участі в економічному чи духовному житті суспільства, що розгортається в часі, а не миттєво, відразу після отримання диплому. Ця обставина ускладнює та значно пролонгує оцінку впливу теперішніх змін у стандарті професійної освіти на її якість.

У стандартизації професійної освіти закладений колосальний потенціал підвищення її ефективності шляхом ощадливого освоєння ресурсів, як матеріальних, так й інтелектуальних.

Одночасно з тенденцією спрощення стандартизація сприяє раціональному різноманіттю як діалектичній єдності. І це закономірно.

Зрештою, ефективність стандартизації професійної освіти оцінюється, насамперед, критерієм відповідності соціальному замовленню, а також конкурентоспроможністю національної освіти в міжнародному плані;

✓ по-п'яте, принцип особистісної зорієнтованості: світоглядна культура фахівця як відображення єдності людини і тієї форми практики, до якої її готували у освітньому закладі, і має своїм джерелом саме стандарт освіти. Від того, які засадничі імперативи будуть закладені в стандарт, залежить тип світогляду майбутнього фахівця, його змістовне наповнення;

✓ по-шосте, принцип достатності: важливим є питання про достатній рівень упорядкування професійної освіти шляхом її стандартизації. Дійсно, стандарт – це соціальна міра освіти, це риси її образу в минулому, сучасному і майбутньому, що, в свою чергу, є фактором прозорості, контрольованості та критерієм об'єктивної оцінки якості як цілих освітніх систем, так і окремих її складових. Тому стандарт – це міра якості професійної освіти;

✓ по-сьоме, принцип необхідності: цей принцип діалектично пов'язаний із попереднім – достатність ніколи не має переходити межі необхідності. Варто зазначити, що професійна освіта не може бути редукована або виведена з її стандарту, проте саме він встановлює “правила гри” на освітньому полі як для приватних, так і для державних закладів, як для керівництва освітнього закладу, так і для викладачів та учнів (студентів). У цьому значенні стандарт подібний на конституцію – він має бути (в ідеалі) нормою прямої дії, виконання якої не потребує чергового міністерського листа з роз'ясненнями;

✓ по-восьме, принцип однозначності: у часи розквіту суспільства, його сталого зростання зв'язок між ним і освітою визнається незаперечним. Натомість, у часи кризи роль освіти у формуванні соціальної реальності часто занижується. Подібна тенденція спостерігається й щодо оцінки стандартів професійної освіти в освітянському середовищі.

Практика стандартизації в розвинутих країнах показує, що однозначно сформульований, а відтак, зрозумілий усім зацікавленим сторонам стандарт освіти дає змогу збільшити кількість варіантів пропозиції на ринку освітніх послуг, зберігаючи при цьому державні гарантії якості. Позаяк, здобуття професійної освіти має корелювати із соціальним замовленням на підготовку фахівців з вищою освітою певної спеціальності. Без однозначності будь-який стандарт перестає бути собою і втрачає всякий сенс;

✓ по-дев'яте, принцип варіативності: стандартизація має бути варіативною, тобто поряд зі сталістю норм і процедур має існувати можливість вибору. У процесі законотворчості щодо стандартів професійної освіти доцільно враховувати практику її стандартизації не лише в Україні, а й в інших країнах, адже стандартизація професійної освіти як загальна тенденція характерна практично для будь-якого суспільства;

✓ по-десяте, принцип самооновлення: якими б досконалими не були правила, плин часу невблаганно вимагає їх перманентного пере-

гляду. Сучасний розвиток будь-якої відкритої системи детермінується не лише її минулим, але й майбутнім. Відомо, що уявлення суспільства про бажане майбутнє є джерелом змін сучасності. Цей загальний принцип може бути адекватно застосований і до професійної освіти.

Проблеми вищої та професійної освіти, провідні положення її стандартизації розглянуті в працях науковців: В. Андрущенко, С. Гончаренка, М. Згуровського, В. Кременя, Н. Кузьміної, В. Лугового, П. Лужана, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, В. Радкевич, С. Сисоевої та ін.

Так, В. Радкевич стверджує, що модернізаційні процеси професійно-технічної освіти доцільно проводити з урахуванням принципів гуманізації, фундаменталізації, диверсифікації, децентралізації, відкритості, випереджувального характеру освіти, компетентнісного підходу, інформатизації, соціального партнерства тощо [16, с. 331].

На основі результатів аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури, нормативних актів, бесід з педагогічними працівниками під час анкетувань та з експертами в галузі стандартизації освіти, визначено, що розроблення сучасних стандартів професійної освіти ґрунтується на таких основних принципах: модульності, діяльнісної спрямованості, системності, гуманізації, фундаментальності, гнучкості та варіативності; єдності та взаємозв'язку загальноосвітньої, професійно-теоретичної та професійно-практичної видів підготовок, діагностичності, уніфікації, випереджувального характеру професійної освіти.

Принцип модульності застосовується не тільки для оптимізації розробки освітніх стандартів, а й такого підходу до організації освітнього процесу, де той, хто навчається, оволодіває компетентностями через модульну організацію навчального процесу.

Оптимальність, раціональність та взаємоузгодженість стандартів, встановлених до продукції (послуг), дає змогу значно скоротити процедури їх розробки [1, 2]. На сьогодні існують два підходи до проектування нормативних документів, зокрема й стандартів, один з яких побудований на модульному принципі, а інший – на індивідуальному. Запропонована В. Ковалем математична модель дає змогу оптимально вибрати систему модуль-елементів за якісним і кількісним складом, що підвищує науково-технічний рівень нормативних документів та спрощує їх автоматизоване розроблення [6, с. 25].

Принцип діяльнісної спрямованості освіти – перехід від «знаннєвої» парадигми до діяльнісної (компетентнісної): поєднання форму-

вання теоретичних знань студента з його практичними потребами, ціннісними орієнтаціями, вдосконалення системи знань, які визначають діяльнісну спрямованість особистості; реалізацію компетентнісного підходу в державних освітніх стандартах, у формах організації освітнього процесу, в його методах і засобах; посилення ролі самостійної освітньої діяльності суб'єкта навчання; свобода вибору суб'єктами навчання професійних освітніх траєкторій, розвиток базисних компетенцій, спільних для здійснення будь-яких видів діяльності [9, с. 180].

Тобто цей принцип окреслює продуктивну організацію освітнього процесу на компетентнісній основі, згідно якої істотно посилюється міжпредметно-практично-прикладний аспект оволодіння професійною діяльністю.

Принцип системності стандартизації професійної освіти зумовлює розгляд суті розвитку її у власній системності й у структурі більш масштабної системи (стандартизації освіти), до якої предмет (явище) входить як її компонент. Принцип системності стандартизації професійної освіти розкриває і збагачує такі діалектичні категорії, як: якість освіти, загальний зв'язок, взаємодія, розвиток та її вдосконалення. У цьому принципі на перше місце ставляться характеристики об'єкта як визначеного цілого і встановлення механізмів, що забезпечують цю цілісність, а не розгляд фрагментів об'єкта.

Реалізація принципу системності стандартизації професійної освіти здійснюється за такими правилами:

- усі організаційні й освітні заходи мають бути спрямовані на реалізацію кінцевих результатів стандартизації професійної освіти;
- єдність усіх функціональних і структурних компонентів системи та їх взаємодія сприяють вдосконаленню й розвиненості рівня якості освіти.

Принцип гуманізації освіти: поліпшення естетичного, етичного, економічного, екологічного й правового навчання та виховання студентів [9, с. 179], він завбачає звернення до особистості учня, студента, створення необхідних і рівноправних умов для розвитку інтересів, схильностей та можливостей кожного учасника освітнього процесу. Реалізація цього принципу зумовлюється наявністю в новій моделі навчального плану відповідних гуманітарних предметів.

Принцип фундаменталізації освіти: навчання студентів базисним кваліфікаціям, посилення загальноосвітніх компонентів професійних освітніх програм, перехід професійної школи до підготовки спе-

ціалістів широкого профілю, університетизація вищої школи, модульна побудова змісту освіти, посилення методологічної підготовки суб'єктів навчання [9, с. 179-180]. Дотримання цього принципу забезпечує виокремлення у змісті професійної освіти, поряд із загальноосвітнім, загальнопрофесійного компонента, який є основою (фундаментом) для формування професійної компетентності особистості.

Принцип гнучкості та варіативності: гнучкість полягає у забезпеченні можливостей та умов для зміни змісту, методів, форм організації профільного навчання, у тому числі, основною формою задоволення індивідуальних запитів учнів за індивідуальними планами і програмами (зокрема, в сільській місцевості, за відсутності кількості учнів для формування класу) – дистанційного навчання, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [14], друга частина цього принципу визначається варіативністю навчальних планів, призначених для різноманітних моделей професійного навчання і виокремлення в освітніх стандартах професійно значущих властивостей та якостей майбутнього фахівця.

Принцип єдності та взаємозв'язку загальноосвітньої, професійно-теоретичної і професійно-практичної видів підготовок реалізує дидактичний принцип поєднання теорії з практикою. Його можна конкретизувати як принцип взаємозв'язку теоретичного і практичного навчання.

Під час професійно-теоретичної підготовки цей принцип працює від теорії до практики (вивчення кожної з тем навчальної програми супроводжується закріпленням вивченого матеріалу практичними завданнями). Водночас, під час професійно-практичної підготовки (виробничого навчання) цей принцип буде ефективнішим, якщо навчання буде спрямоване від практичного виконання робіт до теоретичного їх обґрунтування.

Принцип діагностичності ґрунтується на таких компонентах: адекватності (діагностика повинна відповідати змісту і призначенню стандартизації), первинності (первоосною є якість підготовки фахівця в закладах освіти), ґрунтовності (має охоплювати всі етапи стандартизації).

Принцип уніфікації полягає в необхідності застосування типових уніфікованих елементів стандартизації професійної освіти. Упровадження в практику створення стандартів професійної освіти цього принципу дає змогу скоротити часові, трудові й вартісні витрати на їх

створення та максимально можливого використання нагромадженого досвіду в розробці стандартів і дотримання на їх основі якості освіти.

Дотримання принципу випереджувального характеру освіти зменшує розрив між навчальною інформацією, що вивчається студентами (учнями), та вимогами сучасного виробництва до рівня професійної компетентності робітничих кадрів. Реалізація цього принципу полягає в постійному оновленні змісту професійного навчання, його наповненні знаннями про нові досягнення в науці, техніці, технологіях виробництва, про передові методи праці тощо. Даний принцип є основоположним у створенні державних стандартів професійно-технічної освіти з орієнтацією їх на професійний розвиток особистості, формування широкої кваліфікації, а також базових загальнотехнічних і технологічних знань і вмінь, що дасть змогу поглиблювати їх упродовж усього трудового життя [16].

Таким чином, принципи розроблення сучасних державних стандартів професійно-технічної освіти, що здійснюються на основі компетентнісного підходу, впливають на формування навчальних програм та їх реалізацію, а також істотно змінюють роль і функції педагогів професійно-технічної освіти: головним стає не навчальна дисципліна, яку вони викладають, а особистість учня і його навчальна, соціальна та професійна суб'єктність, що формуються у процесі професійної підготовки.

Література

1. ДСТУ 1.1-2001. Стандартизація та суміжні види діяльності. Терміни та визначення основних понять. – Введ. 01.07.01. – К.: Держстандарт України, 2001. – 37 с.
2. ДСТУ 1.7-2001. Державна система стандартизації. Правила і методи прийняття та застосування міжнародних та регіональних стандартів. – Введ. 01.07.2001. – К.: Держстандарт України, 2001. – 25 с.
3. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 5 вер. 2017 р., № 38-39, ст.380). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
4. Закон України «Про професійно-технічну освіту» від 10.02.1998 р. № 103/98-ВР.
5. Закон України «Про стандартизацію» (від 05 червня 2014 р. № 1315-VII, Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014. –№ 31. – ст. 1058).

6. Коваль В.В. Застосування модульного принципу для проектування нормативної документації / В.В. Коваль // Технологічний аудит та резерви виробництва. – 2013. – № 5/5(13). – С. 25–27.

7. Лебедев С.А. Философия науки: краткая энциклопедия (основные направления, концепции, категории) / С. А. Лебедев. – М. : Академический Проект, 2008. – 692 с.

8. Локшина С.М. Краткий словарь иностранных слов / С.М. Локшина. – 10-е изд., стер. – М. : Рус. язык, 1988. – 633 с.

9. Мирончук Н. М. Гуманізація навчання і виховання як стратегічний напрямок діяльності вищої школи / Мирончук Н.М. // Нові технології навчання : зб. наук. праць. – Вінниця-Київ, 2014. – Вип. 83. – С. 178-182.

10. Модульно-компетентнісний підхід у підготовці кваліфікованих робітників будівельної та машинобудівельної галузей : монографія / П.Г. Лузан, В.В. Ягупов, Г.І. Лук'яненко, Т.В. Пятничук, М.І. Михнюк. – Київ : 2015. – 255 с.

11. Оцінювання освітніх стандартів професійної освіти, що базуються на компетентністному підході, в Україні : [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjrusWu0-TaAhUQZlAKHTqvAx8QFggpMAA&url=http%3A%2F%2Fipq.org.ua%2Fupload%2Ffiles%2Ffiles%2F03_Novyny%2F2017.04.25_VETstandards%2FReport%2520Ukraine_ukr_final.pdf&usg=AOvVaw2RfP7JdVFfVSfh2KTruJf3

12. Про затвердження «Методики розроблення професійних стандартів». Наказ Міністерства соціальної політики України № 74 від 22.01.18 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0165-18/page>

13. Про затвердження Державного стандарту професійно-технічної освіти // Постанова Кабінету Міністрів України від 17 серпня 2002 р. N 1135

14. Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі : Наказ № 1456 / Міністерство освіти і науки України. – К. – 21 жовтня 2013 р. – 14 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/files/normative/2013-11-08/1681/1456.doc>

15. Про розроблення Державних стандартів професійно-технічної освіти на компетентнісній основі. Наказ МОН України № 946 від 30.06.17 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.dsns.gov.ua/files/2017/8/3/MON-946.pdf

16. Радкевич В.О. Принципи модернізації професійно-технічної освіти / В.О. Радкевич // Проблеми підготовки сучасного вчителя, 2011. – Вип. 3 (3). –С. 331-337.

17. Терепищій С.О. Стандартизація вищої освіти (спроба філософського аналізу): монографія / С.О. Терепищій – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова : 2010. – 197с.

18. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1981. – 445 с.

2.3. Концепція стандартизації професійної освіти

Для успішної, продуктивної, злагодженої діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу закладів професійної освіти необхідна «спільна мова спілкування – базова система понять державного стандарту професійної освіти» [3, с. 52]. Йдеться про те, що стандарт як нормативний документ встановлює комплекс норм, вимог, правил до об'єкта стандартизації і є основним інструментом управління якістю професійної освіти на державному рівні. Він має бути соціальною гарантією випускникам закладів професійної освіти щодо їхнього працевлаштування, конкурентоспроможності як на вітчизняному, так і на світовому ринках праці. Крім того, щоб випускники відповідали сучасним вимогам науково-технічного прогресу, необхідно забезпечити виконання вимог освітніх стандартів педагогічними і науково-педагогічними працівниками (для обґрунтування та запровадження необхідних педагогічних технологій), провайдером освітніх послуг (для розроблення адекватних механізмів планування, організації і контролю освітнього процесу), працівникам служб зайнятості (для організації працевлаштування, перекваліфікації незайнятих працівників), роботодавцям і профспілкам для розв'язання проблем штатного розпису, оплати праці та ін.

З огляду на вказане, стандартизація професійної освіти спрямована, насамперед, на досягнення належної якості підготовки кваліфікованих робітників, фахівців за рахунок інструментів організації освітньої діяльності, конкретизації навчальних цілей і результатів. У свою чергу, для досягнення вказаних цілей необхідно на належному концептуальному рівні визначити ключові методологічні позиції, підходи, принципи системного дослідження стандартизації професійної освіти як наукового феномену.

У словниках термін «концепція» (від лат. *conception* – розуміння, система) найчастіше тлумачиться як [2, с. 275]: 1) система поглядів, принципів у якійсь галузі; 2) загальний задум, основна ідея твору, праці. Усвідомлюючи, що в концепції мають бути на належному рівні подані домінуючі, методологічні позиції дослідження, визначаємося з такими положеннями: 1) концепція стандартизації професійної освіти – це певна модель, системний опис досліджуваного предмета чи явища, який сприяє розумінню, виявленню первинних ідей його функціонування [2]; 2) концепція є системою досягнення цілей процесу стандартизації, відповіддю на запитання «що треба робити?» і «як діяти?», щоб процес компетентісно орієнтованої підготовки фахівців був цілеспрямованим, продуктивним й ефективним; 3) це послідовне висвітлення етапів, напрямів, факторів, умов, інших елементів цілеспрямованого формування готовності педагогічних працівників до стандартизації професійної освіти молодших спеціалістів, кваліфікованих робітників у коледжах, технікумах, закладах професійної (професійно-технічної) освіти.

Розроблення концепції стандартизації професійної освіти дало змогу визначити та вирішити такі завдання:

✓ обґрунтувати провідні цілі, методологічні підходи та принципи стандартизації професійної освіти;

✓ визначити основні фактори стандартизації професійної освіти та обґрунтувати основні педагогічні умови продуктивної компетентісно орієнтованої підготовки молодших спеціалістів, робітників;

✓ з'ясувати провідні педагогічні напрями системного формування готовності педагогічних працівників до стандартизації професійної освіти та змодельювати означений процес у вигляді методичної системи.

Нормативно-правовою та методичною основою концепції стандартизації підготовки фахівців у закладах професійної освіти є Конституція України, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Закони України «Про стандартизацію» (2014), «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про професійний розвиток працівників» (2012), «Про зайнятість населення» (2013), «Про організації роботодавців, їх об'єднання, права і гарантії їх діяльності» (2013), постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій», постанова

Кабінету Міністрів України від 31 травня 2017 р. № 373 «Про затвердження Порядку розроблення та затвердження професійних стандартів», розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 1077 «Про затвердження Плану заходів із впровадження Національної рамки кваліфікацій на 2016-2020 роки» та інше.

Варто зазначити, що методології розвитку професійної освіти, аспектам стандартизації підготовки фахівців у закладах професійної освіти значної уваги приділяли вітчизняні і зарубіжні вчені: В. Андрущенко, С. Батишев, М. Євтух, С. Гончаренко, Дж. В. Зантворт, М. Згуровський, І. Зязюн, О. Коваленко, В. Кремень, Н. Кузьміна, М. Лазарев, В. Луговий, Л. Лук'янова, В. Манько, С. Мельник, С. Ніколаєнко, Н. Ничкало, В. Орлов, Л. Пуховська, В. Радкевич, С. Сисоєва, О. Савченко та ін.

Аналіз сучасних досліджень свідчить про наявність ґрунтовних теорій і концепцій, які можуть слугувати методологічними засадами розв'язання досліджуваної проблеми. Натомість поки що відсутні системні дослідження проблеми стандартизації професійної освіти, цілеспрямованого формування готовності педагогічних працівників до компетентнісно орієнтованої підготовки молодших спеціалістів, кваліфікованих робітників у коледжах, технікумах, професійно-технічних закладах освіти. Додамо, що відсутність результатів таких науково-педагогічних досліджень, з однієї сторони, гальмує впровадження в освітній процес компетентнісно орієнтованих педагогічних технологій, а з іншої – недостатньо сприяє досягненню належного рівня якості підготовки фахівців у закладах професійної освіти.

Актуальність розроблення концепції підтверджується реаліями педагогічної практики: пріоритетні напрями розвитку професійної освіти пов'язуються з ідеями компетентнісної парадигми, але стандартизація компетентнісної освіти в аспекті обґрунтування цілей, змісту, оцінювання компетентнісних досягнень учнів, студентів, випускників поки що здійснюється на інтуїтивному рівні.

В основу пропонованої концепції покладено ідею: розглядати стандартизацію професійної освіти як процедуру, що визначає встановлення нормативних вимог кваліфікаційних стандартів до освітніх результатів (компетентностей) випускників закладів професійної освіти, передбачає перманентне зіставлення навчальних досягнень учнів, студентів з цілями їхньої компетентнісно орієнтованої підготовки задля її корекції, забезпечує досягнення належних рівнів якості профе-

сійної підготовки фахівців у професійних закладах освіти засобами інноваційності змісту та технологій навчання і сприяє конвертованості рівнів професійної освіти усередині держави та за її межами.

У монографічному дослідженні доведено, що провідними цілями стандартизації компетентнісно орієнтованої підготовки фахівців у закладах професійної освіти є такі орієнтири: забезпечити конвертованість рівнів професійної освіти всередині держави та за її межами для безперешкодної участі випускників у міжнародному ринку праці; встановити базовий рівень, що забезпечує отримання і продовження професійної освіти кваліфікованим робітником, молодшим спеціалістом, необхідний рівень професійної компетентності, нижчим за який не може проходити атестація фахівця-професіонала; підвищити якість професійної підготовки фахівців у закладах професійної освіти за рахунок розширення професійного профілю, оволодіння студентами інтегрованою групою професій, упровадження прогресивних педагогічних технологій, системного контролю за діяльністю закладів освіти й органів управління; забезпечити збереження вітчизняного освітнього простору, можливість безперервної освіти («освіти впродовж життя»), академічну мобільність, раціональні витрати фінансових і матеріально-технічних ресурсів тощо.

Запропоновано принципово новий підхід до стандартизації професійної освіти, який ґрунтується на ідеї розгляду досліджуваного феномена як процедури, що включає такі взаємопов'язані етапи: розроблення кваліфікаційних стандартів (професійного; освітнього; стандарту оцінювання) з визначенням кінцевих, підсумкових та інтегративних результатів навчання як тезаурусу цілей, що характеризують структуру і зміст моделі випускника; автономного проектування навчальними закладами змісту освіти – освітніх програм кваліфікованого робітника, молодшого спеціаліста, навчальних планів, навчальних програм дисциплін, модулів, зокрема міждисциплінарних, індивідуальних навчальних завдань тощо; досягнення очікуваних результатів навчання засобами адекватних педагогічних технологій; розроблення технологій оцінювання компетентнісних досягнень студентів і випускників та систематична їх діагностика.

Провідна ідея та основні концептуальні положення відображені в загальній гіпотезі дослідження, яка полягає в тому, що результативність стандартизації професійної освіти фахівців в умовах окремо-

го закладу професійної освіти підвищиться за умови розроблення та застосування методичної системи, що структурно й функціонально спрямована на формування готовності педагогічних працівників, учнів, студентів до компетентнісного навчання з урахуванням вимог кваліфікаційних стандартів.

У дослідженні проблеми стандартизації професійної освіти загальні напрями наукового пошуку зорієнтовані з методологічними положеннями, обґрунтованими академіком Н. Ничкало [1, с. 6]: «Отже, наукове обґрунтування і розробка державних стандартів з урахуванням сучасних і перспективних суспільних потреб, їх впровадження, науково-методичний супровід цього процесу – це важливі умови забезпечення рівного доступу до якісної освіти. Досягнення цієї мети потребує здійснення комплексних педагогічних, психологічних, соціологічних, економічних, філософських, порівняльно-педагогічних та інших досліджень, врахування науково обґрунтованих рекомендацій у розробленні стандартів для різних освітніх підсистем». На основі наведених теоретико-методологічних позицій щодо розроблення та впровадження кваліфікаційних стандартів, було сформульовано такі науково-педагогічні положення, що розкривають зміст концепції:

1. Основними чинниками, що гальмують стандартизацію освіти молодших спеціалістів, кваліфікованих робітників є: недостатня участь суб'єктів господарювання у розв'язанні завдань професійної освіти; слабкість нормативно-правової бази (низька частка професійних стандартів, та, відповідно, освітніх стандартів четвертого покоління, відсутність оцінних стандартів, застарілість законодавчої бази тощо); неефективна модернізація системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників; недосконалий механізм формування державного замовлення на підготовку кваліфікованих робітників, молодших спеціалістів та ін.; усталене роками розуміння стандартизації лише як процедури розроблення та затвердження стандартів освіти тощо.

2. Сучасна гуманістична парадигма освіти сповідує ідею людиноцентризму: на перше місце ставиться всебічний розвиток особистості учня чи студента як рівновеликої цінності. Головна педагогічна ідея – освіта впродовж життя – спричинює постановку таких головних освітніх завдань: дати людині глибокі загальнокультурні основи; розвинути її загальні здібності й задатки; сформувати здатність пристосовуватися до динамічних умов особистого, соціального і професійного життя.

Тому дослідження стандартизації професійної освіти має базуватися на методології, що враховує єдність системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, компетентнісного, технологічного, інформаційного та культурологічного наукових підходів як провідних.

3. Стандартизація професійної освіти базується на таких основних принципах: модульності, діяльнісної спрямованості, системності, гуманізації, фундаментальності, гнучкості та варіативності; єдності та взаємозв'язку загальноосвітньої, професійно-теоретичної та професійно-практичної видів підготовок, діагностичності, уніфікації, випереджувального характеру професійної освіти.

Зокрема, принцип модульності визначає підхід до організації оволодіння учнем чи студентом навчальними модулями і виявляється через специфічну для модульного навчання методику, основним змістом якої є активна самостійно-творча діяльність того, хто навчається; принцип діяльнісної спрямованості передбачає продуктивну організацію освітнього процесу закладу професійної освіти, за якої суттєво посилюється міжпредметно-практично-прикладний аспект оволодіння професійною діяльністю; акценти робляться на набуванні необхідних особистісних якостей – «реалізаційних здатностях особистості»; орієнтування освітнього процесу здійснюється не на перелік навчальних дисциплін, а на вимірювані освітні результати, що відображають не стільки економічний, а значно ширший соціальний контекст; освітні цілі (перелік і зміст того, що має бути конкретно досягнуто і виміряне у процесі професійної підготовки) формулюються у формі системи компетентностей – базових (спільних для всіх видів професійної та суспільної діяльності) і предметних (що відображають специфіку конкретного виду економічної діяльності) компетентностей; цілеспрямовано здійснюється добір відповідних педагогічних технологій, що гарантують досягнення запланованих цілей та об'єктивне оцінювання досягнутого результату; принцип гуманізації передбачає звернення до особистості учня, студента, створення необхідних і рівноправних умов для розвитку інтересів, схильностей та можливостей кожного учасника освітнього процесу. Реалізація принципу обумовлюється значним підвищенням ступеня діагностичності усіх форм відображення змісту навчання; наявністю в новій моделі навчального плану відповідних гуманітарних предметів; варіативністю навчальних планів, застосованих для різноманітних моделей професійного навчання; виділенням

в освітніх стандартах професійно значущих властивостей та якостей майбутнього фахівця, які необхідно цілеспрямовано формувати в учнів, студентів у перебігу професійної підготовки; дотримання принципу фундаментальності забезпечує виокремлення у змісті професійної освіти поряд із загальноосвітнім загальнопрофесійного компонента, який є основою (фундаментом) для формування спеціального соціального досвіду особистості. Даний компонент має налічувати сукупність загальнопрофесійних дисциплін, які зумовлюють можливість формування досвіду майбутніх молодших спеціалістів, кваліфікованих робітників у інваріантних галузях діяльності: технології, техніки, матеріалознавство, графіки, економіки, організації та управління, охорони праці, екології, основ психології та етики ділових стосунків тощо.

4. Стандартизація професійної освіти детермінує комплекс вимог до проектування змісту компетентнісно орієнтованої освіти, зокрема: зміст обов'язкових та вибіркових дисциплін має бути структурованим, виходячи з логіки побудови системи професійної діяльності фахівця; основою визначення необхідності й достатності дидактичних одиниць навчального матеріалу, оволодіння якими забезпечує вимоги освітнього стандарту, має бути робоча навчальна програма; теоретичні основи професійної діяльності як предмет навчання мають відображати сучасні досягнення в галузі науки, техніки й технології виробництва; при доборі змісту освіти необхідно враховувати закономірності, принципи, технологію освітнього процесу; системотвірним компонентом змісту кожного блоку, дидактичної одиниці навчального матеріалу має бути ціннісно-цільовий орієнтир; дедуктивно-логічна основа проектування змісту освіти має вибудовуватися від загального до часткового; при проектуванні гуманістичної спрямованості навчання спеціальних дисциплін варто відбирати такий зміст, який дозволяв би студентам усвідомлювати його суспільну значимість і особистісний смисл; при доборі змісту освіти необхідно враховувати передбачувані здатності студентів до творчої діяльності; експериментальна, дослідницька основа змісту освіти молодших спеціалістів вимагає врахування необхідності проведення перетворень на кожному навчальному занятті, на всіх його стадіях і фазах кожної стадії.

5. Стандартизація професійної освіти здійснюється за такими напрямками (*рис. 2.1*): розроблення та затвердження кваліфікаційних стандартів професійної освіти; проектування змісту компетентнісно

орієнтованої освіти; обґрунтування та впровадження педагогічних технологій; оцінювання компетентнісних досягнень учнів, студентів, випускників.

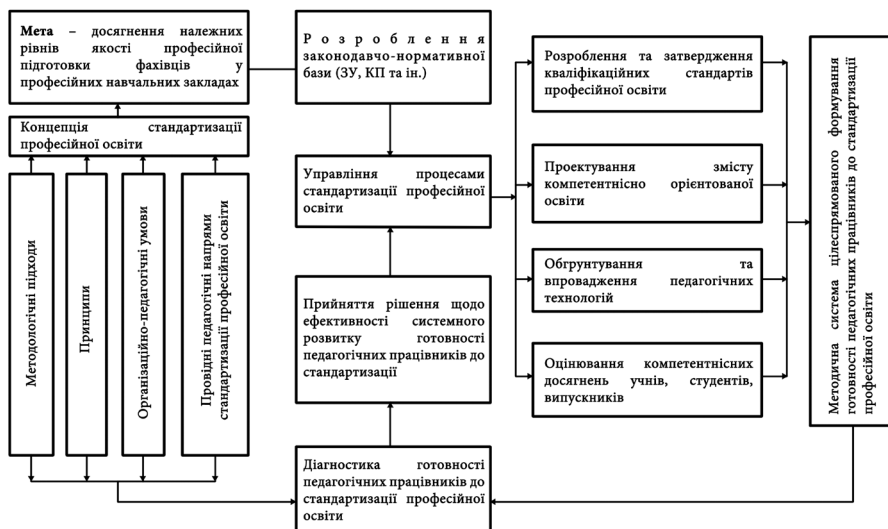


Рис. 2.1. Концептуальна модель стандартизації професійної освіти

6. Для досягнення унормованих кваліфікаційними стандартами освітніх результатів необхідно в умовах конкретного закладу професійної освіти створити методичну систему цілеспрямованого формування готовності педагогічних працівників до стандартизації професійної освіти. Така методична система, наприклад, у коледжі чи технікумі має методологічно базуватися на основних категоріях і законах філософії, положеннях і принципах діалектики, а також основних методологічних підходах (системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, компетентнісний, технологічний, інформаційний та культурологічний) щодо розв'язання проблеми; теоретичний концепт обґрунтування і розроблення методичної системи ґрунтується на загальнонаукових положеннях системного підходу, положеннях психологічних теорій діяльності, теорій особистості, теорій мотивації діяльності, психологічних моделях репрезентації знань, закономірностях і механізмах формування умінь і навичок, педагогічних принципах на-

уковості, активності і свідомості, систематичності і послідовності, модульності, міждисциплінарності навчання; діагностичності; технологічного поєднання змісту, методів, засобів і форм навчання; цілісності та єдності педагогічного процесу; діяльнісної спрямованості професійної освіти; фундаментальності, гнучкості й варіативності професійної підготовки; взаємозв'язку навчання, виховання та розвитку особистості; взаємозв'язку і єдності теорії та практики у навчанні; взаємозв'язку індивідуальної, групової та колективної навчальної діяльності; випереджувального характеру професійної освіти; взаємної відповідальності викладача і студента за результати оволодіння освітньою програмою.

На *рис. 2.2.* подано модель методичної системи розвитку готовності педагогічних працівників до стандартизації професійної освіти молодших спеціалістів у коледжах і технікумах, що ідеально відображає досліджуваний процес єдністю трьох взаємопов'язаних блоків (методологічного, змістово-технологічного, діагностико-корекційного) та спрямовує науково-практичний пошук на реалізацію завдань інформаційно-мотиваційного, формувально-технологічного та рефлексивно-корекційного етапів.

Суть поняття «готовність до стандартизації підготовки молодших спеціалістів» тлумачимо як інтегративну властивість особистості, що виявляється в діяльності, поведінці та вчинках педагогічного працівника і зумовлює його здатність виконувати вимоги освітніх стандартів за рахунок збалансованого поєднання знань та умінь проектування змісту компетентісно орієнтованої освіти, здібностей уміло розробляти, вибрати й застосовувати відповідні педагогічні технології та методики оцінювання компетентісних досягнень студентів і випускників на тлі розвинутих мотиваційно-ціннісних якостей; структуру готовності педагогічного працівника до стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах визначено як єдність когнітивного, мотиваційного, діяльнісного та особистісного компонентів.

Етапами формування готовності педагогічного працівника до стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах є: *інформаційно-мотиваційний* (забезпечує формування когнітивного і мотиваційного компонентів через залучення педагогічних працівників до ліцензування нових спеціальностей, проектування освітніх програм, навчальних планів, іншого навчально-методичного забезпечення; ознайомлення педагогічної громадськості технікумів і коледжів

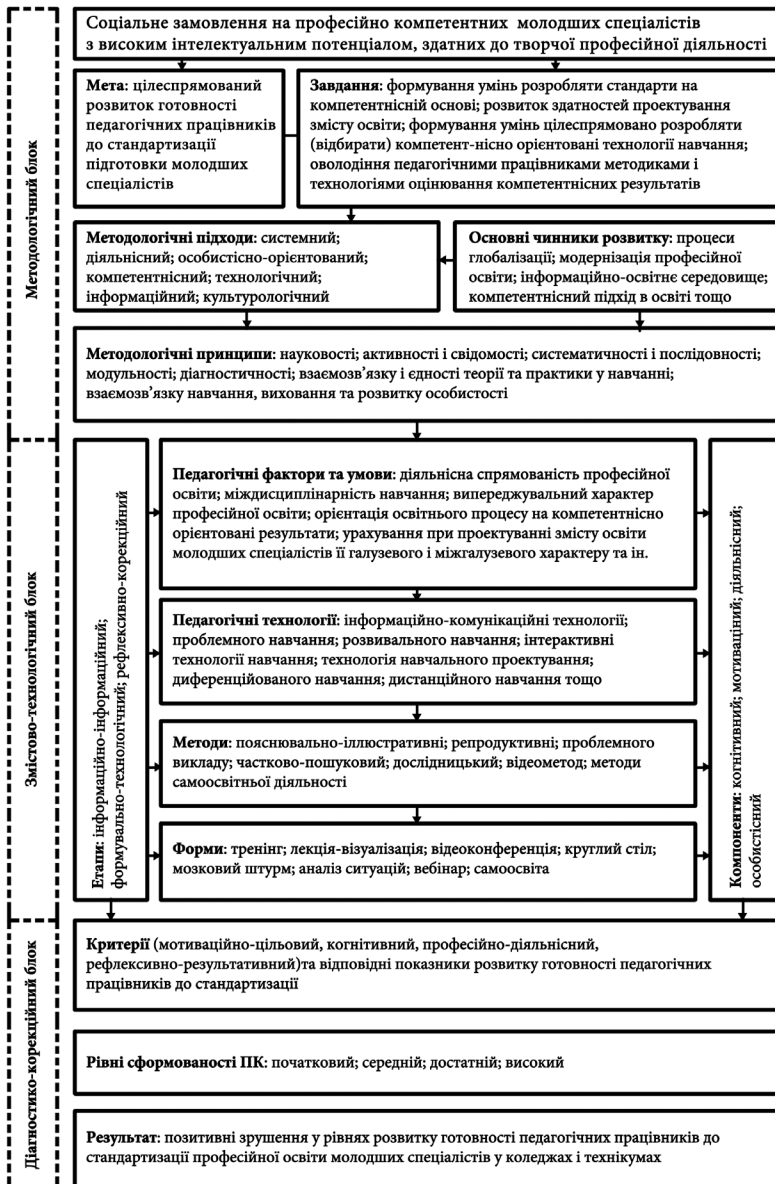


Рис. 2.2. Структурна модель розвитку готовності педагогічних працівників технікумів і коледжів до стандартизації

з методиками розроблення освітніх стандартів четвертого покоління, технологіями оцінювання компетентнісних досягнень студентів і випускників тощо), *формувально-технологічний* (спрямований на розвиток діяльнісного компонента готовності до стандартизації шляхом створення умов для набуття відповідного досвіду компетентнісно орієнтованого навчання, розроблення та застосування технологій навчання, що забезпечують досягнення визначених стандартами освітніх результатів), *рефлексивно-корекційний* (спрямований передусім на формування особистісного компонента через рефлексію попереднього педагогічного досвіду й актуалізацію активності особистості педагогічного працівника щодо визначення нових завдань підвищення якості професійної підготовки молодших спеціалістів в умовах технікуму чи коледжу); *визначено критерії* (мотиваційно-цільовий, когнітивний, професійно-діяльнісний, рефлексивно-результативний) і *відповідні показники сформованості* готовності педагогічного працівника до стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах; на основі аналізу якісних і кількісних проявів виокремлено чотири її рівні: *низький, середній, достатній, високий*.

Література

1. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: Монографія / за ред. Н.Г. Ничкало. – Хмельницький: ТУП, 2002. – 334 с.
3. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І.К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1973. – Т. 4. – С. 275.
4. Чернілевський Д.В. Педагогіка вищої школи: Підручник / Д.В. Чернілевський. – Вінниця: Видавництво університету «Україна», – 2008. – 408 с.

Розділ 3. МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У КОЛЕДЖАХ І ТЕХНІКУМАХ

3.1. Компетентнісний підхід до стандартизації професійної підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах

Одним з основних завдань процесу навчання у коледжах і технікумах нині є підготовка майбутнього фахівця до професійного саморозвитку та самовдосконалення, формування інтересу до постійного поповнення та оновлення знань, розвиток творчих здібностей, формування професійної компетентності та компетенції, тобто підготувати фахівців високого гатунку, які б відповідали потребам суспільства.

Тому потрібна зміна стратегічних і глобальних цілей освіти, перенесення акценту зі знань, умінь і навичок фахівця на його людські якості, котрі одночасно є метою і засобом його підготовки до майбутньої професійної діяльності як процесу, що триває впродовж усього життя людини.

Досвід багатьох освітніх систем показує, що одним зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація сучасної професійної освіти на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження.

Сьогодні вітчизняної освіти, зокрема професійної, пов'язане з модернізацією педагогічного процесу на засадах нової особистісно-орієнтованої концепції – компетентнісного підходу. Реалізація компетентнісного підходу передбачає зміщення акцентів з накопичення у майбутніх фахівців нормативно визначених знань, умінь та навичок до формування й розвитку здатностей творчої професійної діяльності; гарантує високий рівень і результативність підготовки фахівця; сприяє оновленню змісту дисциплін; посилює професійну орієнтацію загальноосвітньої підготовки; забезпечує спроможність випускника технікуму чи коледжу відповідати новим запитам ринку праці, мати відповідний потенціал для самостійного оволодіння суміжними інноваційними знаннями; створює умови для забезпечення орієнтації освітніх програм на особистість студента, тобто акцент у навчанні зміщується з того, що знає, хоче й може викладач, на те, що потрібно студенту; орієнтує на

побудову навчального процесу відповідно до очікуваного чи бажаного результату загальноосвітньої підготовки.

Концепція компетентнісного підходу в освіті, в т. ч. у професійній (професійно-технічній), спрямована на розвиток особистості професіонала з позитивним світоглядом, ціннісними орієнтаціями, здатністю швидко адаптуватися до традиційних, нових і непередбачуваних життєвих та професійних ситуацій. Компетентнісний підхід є важливим концептуальним підґрунтям реалізації нової системи принципів визначення цілей професійно-технічної освіти, відбору і структурування змісту навчального матеріалу, організації освітнього процесу й оцінювання освітніх результатів з метою досягнення майбутніми робітниками достатньо високого рівня знань, досвіду, обізнаності для здійснення професійної діяльності [57].

У педагогічній науці активно обговорюється проблема вдосконалення системи освіти шляхом застосування компетентнісного підходу (В. Аніщенко, В. Бездухов, В. Болотов [6], М. Волошина, Т. Добутько, Б. Ельконін, І. Зимня [21], А. Маркова, А. Михайличенко, О. Овчарук [27], В. Серіков, А. Тубельський та інші). У сучасній педагогічній науці досліджуються різні його аспекти в освіті – від розуміння категорії «професійна компетентність» як складного багатовимірного феномена (М. Волошина, О. Дахін, Б. Ельконін, А. Михайличенко, П. Третьяков, С. Шишов), розкриття її змісту (В. Бездухов, А. Маркова, С. Мишина, О. Правда), моделювання процесу її формування (В. Введенський, В. Болотов [6], В. Серіков), визначення ключових компетентностей (І. Зимня [21], Г. Селевко [65], П. Третьяков, Т. Шамова) до проблеми формування компетентності у майбутніх фахівців (С. Козак, О. Мармаза, Т. Сорочан [68], Л. Троєльнікова).

Увага багатьох дослідників компетентнісного підходу в основному зосереджена на теоретико-методологічних засадах проблеми (В. Байденко, Н. Бібік [3], В. Болотов [6], Т. Дмитренко [16], Е. Зеєр, І. Зимня [21], В. Краєвський [28], О. Локшина [30], В. Луговий [31], А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун [45], Дж. Равен [56], О. Савченко, В. Химинець [79], А. Хуторський [84]). У наукових працях розкрито історичні (Б. Дьяченко [17], Г. Селевко [65]), соціокультурні (В. Химинець [79]), професійно-діяльнісні аспекти (О. Овчарук. [27], В. Хутмахер [92], О. Локшина [30], І. Єрмаков [18], Т. Сорочан [68]) цієї проблеми, у педагогічних концепціях і теоріях обґрунтовано необхідність компетентнісної освіти.

Філософським аспектам стандартизації освіти, зокрема професійної, присвячено праці В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Кременя, В. Курила, В. Огнев'юка та ін. Компетентнісна парадигма стандартизації професійної підготовки майбутніх кваліфікованих фахівців є предметом наукових пошуків вітчизняних дослідників: С. Гончаренка [12], В. Лугового [31], П. Лузана [58], С. Мельника, Н. Ничкало [36], Л. Пуховської [54], В. Радкевич [57], В. Ягупова [89] та ін.

Значна увага професійній підготовці та вдосконаленню професіоналізму кваліфікованих фахівців приділяється у працях українських та зарубіжних науковців: С. Батишева, Б. Гершунського, С. Гончаренка, Р. Гуревича, І. Зязюна, М. Кадемїї, Н. Ничкало [36], В. Сидоренка, С. Сисоевої та ін.

У працях В. Хутмаєра [92], Дж. Равена [55], О. Жука [19], В. Лугового [31], О. Локшиної [30], І. Родигіної [62], Л. Хоружої [81] розглянуто особливості впровадження компетентнісного підходу в практику навчання.

При цьому однозначно трактувати **концепцію компетентності** (англ. *concept of competence*) неможливо. Один з найбільш визнаних міжнародних експертів у цьому питанні Франц Вайнерт [96] стверджує, що немає ані єдиного застосування концепції компетентності, ані широко прийнятого визначення даного терміна. Відповідно до визначення Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), компетентність (англ. *competence*) – це «спроможність успішно відповідати на потреби або успішно виконувати завдання» [94].

У професійній педагогіці також немає одностайного підходу до розуміння поняття «компетентнісний підхід в освіті», про що свідчать такі думки науковців:

✓ «компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок, створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багаточинникового соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору» [65, с. 138];

✓ «...особливості навчання на основі компетентності: навчання сконцентроване на вихідних результатах, а не на вхідних; враховується переважно здатність виконання практичних завдань, але беруться до уваги і знання; навчання у виробничих умовах (принаймні частина навчання відбувається на робочому місці в умовах виробництва)» [15, с. 98-99];

✓ «Під компетентнісним підходом необхідно розуміти метод моделювання результатів професійної освіти і навчання та їх представлення у вигляді норм якості підготовки кваліфікованих робітників. ... Особливістю компетентнісного підходу в професійній освіті і навчанні є його гуманістична, гуманітарна і практична спрямованість на забезпечення професійного розвитку й самоствердження особистості» [59, с. 7];

✓ «компетентнісний підхід висуває на перше місце не поінформованість учня, а вміння вирішувати проблеми...» [6, с. 10].

На думку О. Пометун, «під поняттям «компетентнісний підхід» слід розуміти спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних), загальногалузевих та предметних компетентностей особистості» [45, с. 64].

За словами Н. Нагорної, під поняттям «компетентнісний підхід» потрібно розуміти вміння студентів розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних та особистих взаємовідносин [35].

Т. Олійник вважає, що компетентнісний підхід пов'язаний з особистісно орієнтованим та діяльнісним підходами до навчання і потребує трансформації змісту освіти, переходу від моделі, що існує об'єктивно для всіх студентів, на суб'єктивні надбання одного студента, які можна визначити [41, с. 69].

За визначенням Ю. Рибалка, «компетентнісний підхід» спрямований на реалізацію особистісно зорієнтованого навчання майбутнього фахівця, формування його готовності та здатності ефективно здійснювати професійну діяльність відповідно до умов соціуму, вміння вирішувати та брати на себе відповідальність, володіння необхідними комунікативними якостями і здатністю до самоосвіти і самовдосконалення, конкурентоспроможність на ринку праці» [61].

В. Болотов вважає, що компетентнісний підхід на перше місце ставить не поінформованість учня, а його вміння вирішувати проблеми, що виникають в різних ситуаціях [6, с. 10].

Під компетентнісним підходом розуміється спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [27, с. 64].

Учений А. Хуторський під компетентнісним підходом розуміє «підхід до організації навчально-виховного процесу, що спрямований на набуття особистістю певної суми знань і досвіду, які дають їй змогу робити висновки, переконливо висловлювати думки та діяти адекватно в різних ситуаціях» [83, с. 61].

Дж. Равеном [56] досить повно розкрито особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті:

✓ **по-перше**, щодо можливостей педагогів керувати індивідуалізованими навчальними програмами, орієнтованими на розвиток основних компетентностей учнів;

✓ **по-друге**, стосовно учнів: виявляти свої здібності, спостерігати за їхнім становленням у процесі розвитку і визнання власних досягнень;

✓ **по-третє**, щодо забезпечення спроможностей педагогів визнання своїх досягнень у вивченні та оцінюванні їхньої педагогічної діяльності;

✓ **по-четверте**, щодо організації педагогічної діагностики з метою вдосконалення освітніх програм та освітньої політики загалом;

✓ **по-п'яте**, для здійснення ефективної політики в галузі трудових ресурсів, заснованої на більш ефективних процедурах професійного навчання, працевлаштування і подальшого професійного зростання фахівців, а також здійснення такої політики в доборі кадрів, що сприяє залученню гідних кандидатів на впливові посади у суспільстві й відхиленню непридатних.

І. Родигіна [62] зауважує, що для якісної практичної реалізації компетентнісного підходу необхідна екстраполяція його ідей на педагогічний процес. Оскільки особливістю компетентнісного підходу є нова мета навчання, необхідною є адаптація до неї всіх компонентів навчального процесу: лише за умови охоплення всього педагогічного процесу можна досягти формування компетентності учнів як інтегрованого результату навчання.

Узагальнюючи проаналізовані літературні джерела з проблеми впровадження компетентнісного підходу в освіті, ми дійшли висновку, що вчені поняття «компетентнісний підхід» розуміють як:

– спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості (О. Пометун, В. Химинець);

– переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному та особистісно орієнтованому вимірі (Н. Бібік, Т. Олійник, Ю. Рибалко, А. Хуторський);

– уміння студентів розв’язувати проблеми, що виникають в різних сферах діяльності (Н. Нагорна, В. Болотов).

Засади компетентнісного підходу розробляються сучасною педагогічною наукою з огляду на ринкові реалії, що потребують кваліфікованого фахівця в будь-якій галузі знань і практичної трудової діяльності. Провідні фахівці в галузі компетентнісного підходу (А. Алексюк, В. Байденко, С. Бондар, С. Гончаренко, І. Зимняя, І. Зязюн, І. Єрмаков, А. Михайличенко, О. Овчарук, О. Пометун, Ю. Татур, А. Хуторської та ін.) відзначають необхідність наблизити теоретичні засади цього підходу до кожної окремої спеціальності, за якою відбувається професійна підготовка фахівців.

Для нашого дослідження особливу цікавість становить обґрунтування англійським дослідником Дж. Равеном необхідності застосування компетентнісного підходу в освіті у таких цілях: по-перше, щоб педагоги могли керувати індивідуалізованими навчальними програмами, орієнтованими на розвиток основних компетентностей учнів; по-друге, щоб учні могли виявляти свої специфічні таланти, спостерігати за їх становленням у процесі розвитку і досягати визнання своїх талантів; по-третє, щоб викладачі могли отримувати визнання своїх досягнень при вивченні та оцінюванні їхньої педагогічної діяльності; по-четверте, щоб ті, хто відповідає за педагогічну діагностику, могли планувати такі дослідження, які би стимулювали керівництво на пошук шляхів поліпшення освітніх програм і освітньої політики в цілому; по-п’яте, щоб стало можливим проведення ефективної політики в галузі трудових ресурсів, заснованої на більш тонких процедурах професійного навчання, працевлаштування і подальшого професійного зростання фахівців, а також здійснення такої політики в галузі добору кадрів, яка б дала змогу залучити гідних кандидатів на впливові посади у суспільстві й відхилити непридатних [56, с. 65–66].

Деякі вчені, які займаються проблемами компетентності, виокремлюють три етапи становлення компетентнісного підходу в освіті.

Перший етап (1960-1970 рр.) відзначається введенням до наукового апарату та створенням передумов розмежування понять «компетенція» і «компетентність».

Другий етап (1970-1990 рр.) характеризується використанням категорій «компетенція» і «компетентність» у теорії і практиці навчання, спілкування щодо аналізу професіоналізму фахівців в управлінні, менеджменті та керівництві.

Третій етап (1990 р. і до наших днів) характеризується дослідженням компетенції як наукової категорії щодо освіти [21, с. 36-37].

Н. Бібік зазначає, що перехід в освіті до компетентнісного підходу «означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, забезпечення спроможності випускника відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» у професії» [3, с. 45].

Узагальнюючи сказане, можна дати таке визначення: *компетентнісний підхід у вищій освіті* – це така організація навчального процесу, яка зосереджується на тому, що студенти в результаті навчання виконують чи вміють робити, а не на тому, чого вони мають навчатися. Навчання на основі компетентнісного підходу формує у студентів якості для реалізації професійної діяльності, які необхідні для ринку праці, а критерії та параметри оцінки результатів освіти уніфікуються й виражаються у термінах і результатах, що можуть бути інтерпретовані і враховані у будь-якому освітньому закладі будь-якої країни [25, с. 14].

Перехід до компетентнісного підходу означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, у зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток здатності практично діяти. Це означає, що головною метою підготовки фахівця в умовах сучасного суспільства стає не традиційне розуміння здобуття чітко визначеної кваліфікації, а набуття та розвиток певних компетенцій, які мають забезпечити йому можливість адаптуватися в умовах динамічного розвитку сучасного світу [26].

Усвідомлення цього підходу певною мірою залежить від розуміння сутності та змісту понять «компетенція» і «компетентність», які запозичені із зарубіжної педагогічної літератури, і для української педагогіки є відносно новими, а тому зустрічаються різні їх тлумачення та розуміння.

Психолого-педагогічні та методичні публікації свідчать про значну цікавість вітчизняних і зарубіжних дослідників до визначення змісту понять «компетенція» і «компетентність».

Поняття «компетенція» та «компетентність» у науково-педагогічній літературі з'явилися порівняно недавно: наприкінці 1960-х – на початку 1970-х років у зарубіжній, наприкінці 1980-х років – у вітчизняній літературі, і на сьогоднішній день не є достатньо дослідженими.

Спроби науковців дати їх визначення демонструє різне розуміння ними змісту цих понять.

Наприклад, компетенція трактується як: «загальна здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях і нахилах, набутих під час навчання» [88, с. 30]; «компетенції – це сукупність знань, умінь і навичок, що визначає здатність робітника виконувати трудові дії в конкретній сфері діяльності» [57, с. 9]; «готовність учня використовувати засвоєні знання, уміння і навички, а також способи його діяльності в житті для вирішення практичних і теоретичних завдань» [83, с. 61]; «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які ставляться відносно певного кола предметів і процесів необхідних, щоб якісно та продуктивно діяти щодо них» [76, с. 60]; «освітній результат, що виявляється в підготовленості випускника, в реальному володінні ним методами та засобами діяльності, в можливостях справлятися з поставленими завданнями; форма поєднання знань, умінь і навичок, яка дає можливість ставити і досягати мети в перетворенні довкілля» [65, с. 139]; «професійно-статусна можливість щодо здійснення людиною державних, соціальних і особистісних повноважень у професійній діяльності» [13, с. 23]; «...система базових характеристик, що визначають професійний успіх і можуть бути описані в термінах поведінки, тобто компетенція технологічна, і її можна діагностувати» [75, с. 82].

Вітчизняний педагог-науковець О. Пометун під компетенцією розуміє коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи [45, с. 66] Водночас, вивчення енциклопедичних, філософських, економічних, педагогічних та інших джерел свідчить про існування різних підходів щодо розуміння змісту та суті поняття «компетентність».

Насамперед, зміст досліджуваного поняття знаходимо у словниках. Так, у «Словнику іноземних слів та виразів», «Новому глумачному словнику української мови» та інших знаходимо, що компетентний (лат. *competens* – належний, відповідний від *competo* – взаємно прагну, відповідаю, підходжу) – це той, хто має достатні знання, який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий [66, с. 261]; обізнаний в певній галузі, знаючий, який за своїми знаннями має право робити, вирішувати що-небудь [37, с. 305]; знаючий, авторитетний в певній галузі [7, с. 446], правосильний; який володіє необхідною інформацією [67, с. 541].

С. Шишов поняття компетенції визначає через поняття здатності: «компетенція – це загальна здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, які набуваються завдяки навчанню» [87].

Дж. Равен також звертав увагу на те, що компетенції – це мотивовані здатності. У психології поняття «здатності» означає якість, можливість, уміння, досвід, майстерність, талант, тощо, які дають змогу здійснювати певні дії за заданий час, а також готовність особи до виконання якої-небудь дії. Під здатністю розуміють також уміння виконувати які-небудь дії, або ж індивідуальну схильність до певного виду діяльності [55].

В. Байденко вважає, що «компетенція – це здатність робити щось добре, ефективно, в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегуляції, саморефлексії, самооцінки, з швидкою, гнучкою й адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища; відповідність кваліфікаційним характеристикам з урахуванням вимог локальних і регіональних потреб ринків праці; здатність виконувати особливі види діяльності й робіт у залежності від поставлених завдань, проблемних ситуацій тощо» [2].

Ю. Фролов визначає компетенцію як відкриту систему процедурних, ціннісно-сміслових і декларативних знань, що включає взаємодіючі між собою компоненти (епістеміологічні – пов'язані з пізнанням, особистісні, соціальні), які активізуються (актуалізуються) і збагачуються в діяльності у міру виникнення реальних життєво важливих проблем, з якими стикається носій компетенції [78]. У цьому означенні наявні «знанняєвий» і «ціннісний» компоненти.

Таке ж розмаїття визначень щодо поняття компетентність спостерігається у працях учених. Результати досліджень учених Ю. Варданян, В. Горчакова, Е. Зеєра, І. Зимньої, Л. Петровської, Н. Кузьміної, А. Маркової, А. Майєра, Л. Митиной [33], А. Хуторського [84] та ін. розкривають різні підходи до розуміння компетентності. На думку багатьох авторів, компетентнісний підхід є способом досягнення нової якості освіти. Він визначає напрям зміни освітнього процесу, пріоритети, змістовний ресурс розвитку. І це не випадково, адже мова йде про нову одиницю виміру освіченості людини, так як знання, вміння і навички уже повністю не задовольняють, не дають змоги показати, виміряти рівень якості освіти.

Поняття «компетентність» має неоднозначне тлумачення і змістове наповнення у працях як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. З метою узагальнення різних поглядів на це поняття, групою експертів з різних галузей у рамках Федерального статистичного департаменту Швей-

царії та Національного центру освітньої статистики США й Канади було започатковано програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади» (скорочено «DeSeCo» (Defenition and Selection of Competencies)). За результатами виконання програми її учасники визначають поняття компетентності (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати задля активної дії [91].

На думку експертів Ради Європи, компетентності передбачають: спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок.

Згідно з означенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (IBSTPI), поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [95].

Закон України «Про вищу освіту» [20] надає такі визначення:

«Компетентність – динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» (стаття 1.1.13).

Компетентність – інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника вузу для виконання діяльності в певних професійних та соціально-особистісних предметних областях (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду в певному виді діяльності [32].

У світовій освітній практиці компетентність – це одне з центральних понять, бажаний і прогнозований результат навчання та професійної підготовки. Європейський фонд освіти визначає чотири моделі компетенцій, заснованих на: параметрах особистості; виконанні завдань та діяльності; виконанні виробничої діяльності; управлінні результатами діяльності [10].

Компетентність передбачає наявність в індивіда внутрішньої мотивації до якісної професійної діяльності, усвідомлення професійних цінностей і ставлення до своєї професії як до цінності. Компетентний фахівець має бути здатним виходити за межі предмета своєї професії та володіти творчим потенціалом для саморозвитку [43, с. 6]. При цьому основою компетентнісного підходу є культура самовизначення (формування здатності та готовності самовизначатися, самореалізовуватися, саморозвиватися). Професійно розвиваючись, такий фахівець спроможний створювати інновації у своїй професії (нові методи, прийоми, технології тощо), нести відповідальність за прийняте рішення, визначати цілі, виходячи зі сформованих у нього ціннісних орієнтацій.

Компетентність характеризує людину як суб'єкта специфічної діяльності в системі суспільного розподілу праці з урахуванням рівня його здібностей, здатного робити кваліфіковані судження, приймати адекватні та відповідальні рішення у проблемних ситуаціях, планувати та виконувати дії, що приводять до раціонального й успішного досягнення поставлених цілей [85].

Отже, компетентність молодшого спеціаліста має охоплювати елементи функціонального та гуманітарного спрямування професійної підготовки, які визначають практичне формування і розвиток особистості фахівця в цілому.

«компетентність являє собою особистісну характеристику, сукупність інтеріоризованих мобільних знань, умінь, навичок і гнучкого мислення. Її рівень залежить від індивідуальних зусиль кожної особи» [57, с. 9]; «...інтегральна якість особистості, що проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності» [65, с. 139]; «...володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає її особистісне ставлення до цієї компетенції й предмета діяльності» [83, с. 60]; «...здатність до здійснення практичної діяльності, що потребує наявності понятійної системи і, отже, розуміння, відповідного типу мислення, які дають змогу оперативно вирішувати завдання та проблеми, що виникають» [38, с. 231]; «...сукупність індивідуальних здатностей, навичок, професійних умінь і знань, наявність базової освіти і досвіду роботи, стан здоров'я працівника, необхідних для реалізації професійних функцій в межах конкретної посади (професії)» [72, с. 33]; «...не тільки про-

фесійні знання, навички і досвід у спеціальності, але й ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси і прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці, у конкретній робочій ситуації» [15, с. 96]; «це інтерактивне поняття, що включає такі складові, як: мобільність знань, варіативність методу і критичність мислення» [86, с. 56]; «...здатність приймати рішення і нести відповідальність за їх реалізацію при виконанні функціональних обов'язків» [14, с. 10].

А. Вербицький вважає, що компетентність становить сукупність знань, умінь, і досвіду, що забезпечує здатність розв'язувати практичні завдання у різних сферах професійної діяльності [9, с. 108].

Компетентність (лат. *competens* – відповідний, належний, той, що підходить, здібний, знаючий, вміння) [34, с. 227] – якість людини, яка володіє всебічними знаннями у будь-якій сфері, і думка якої є авторитетною.

Компетентність – це здатність здійснити реальну, життєву дію і кваліфікаційна характеристика індивіда, що береться в момент діяльності; у будь-якої дії є два аспекти – ресурсний та продуктивний, і саме розвиток компетентності визначає перехід ресурсу в продукт. Компетентність – потенційна готовність вирішувати завдання зі знанням справи; складається зі змістовного (знання) та процесуального (вміння) компонентів і вимагає знання суті проблеми та вміння впоратись з нею; постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для вдалого впровадження цих знань у конкретних умовах, тобто володіння оперативними та мобільними знаннями. Компетентний – це той, хто має ґрунтовні знання в певній галузі, тямущий; який має певні повноваження, повновладний [71, с. 346].

А. Новиков визначає компетентність як здібність, що може самостійно реалізуватись у практичній діяльності, у вирішенні життєвих проблем, і оснований на отриманому навчальному та життєвому досвіді. Компетентність розвивається на основі компетенцій (умінь) [38, с. 115].

Компетентність – наявність знань та досвіду, необхідних для ефектної діяльності у певній фаховій діяльності.

Компетентність (лат. *competens* – відповідний, належний, той, що підходить, здібний, знаючий, вміння) [34, с. 227] – якість людини, яка володіє всебічними знаннями в будь-якій сфері, і думка якої є авторитетною.

Компетентність – здатність здійснити реальну, життєву дію і кваліфікаційна характеристика індивіда, що береться в момент діяльності; у будь-якої дії є два аспекти – ресурсний та продуктивний, і саме розвиток компетентності визначає перехід ресурсу в продукт. Компетентність – потенційна готовність вирішувати завдання зі знанням справи; складається з змістовного (знання) та процесуального (вміння) компонентів і вимагає знання суті проблеми та вміння впоратись з нею; постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для вдалого впровадження їх у конкретних умовах, тобто володіння оперативними та мобільними знаннями. Компетентний – який має ґрунтовні знання в певній галузі, тямущий; який має певні повноваження, повновладний [71, с. 346].

І. Зимня розмежовує поняття «компетенція» і «компетентність» на засадах «потенційне – актуальне, когнітивне – особистісне». Дослідниця відносить компетенцію до потенційних якостей особистості, а компетентність до актуальних, тобто вже розглядає компетентність як актуалізацію компетенцій [21, с. 14].

Для нашого дослідження в плані розмежування та розуміння суті цих понять інтерес становлять підходи (які ми також поділяємо) окремих дослідників компетентнісного підходу. Наприклад, А.Хуторський, розділяючи ці поняття, під компетенцією розуміє наперед задану вимогу (норму) до освітньої підготовки учня, а під компетентністю – особистісну його якість (сукупність якостей), які вже набуті, а також мінімальний досвід щодо діяльності в заданій сфері: «Компетентність передбачає мінімальний досвід застосування компетенції» [83, с. 61].

Експерти програми «DeSeCo» визначають поняття компетентності як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. На думку експертів “DeSeCo”, до внутрішньої структури компетентності входять знання, пізнавальні і практичні уміння й навички, ставлення, емоції, цінності та етичні норми, мотивація [74].

М. Холодна вважає, що компетентність – це особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дають змогу ефективно вирішувати у відповідній галузі діяльності. На її думку, знання повинні відповідати вимогам: різноманітності (множина різних знань про різне); структурованості; гнучкості; оперативності й доступності; здатності до застосування знань в нових ситуаціях; категоріальний харак-

тер знань; володіння не тільки декларативними, але й процедурними та конструктивними знаннями; рефлексії, тобто знання про ширину й глибину своїх знань [80].

I. Родигіна підкреслює головну особливість компетентності як педагогічного явища, а саме: «компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи логічні операції (хоча, звісно, ґрунтується на останніх), а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині». В існуючих визначеннях підкреслюються такі істотні характеристики компетентності: ефективне використання здібностей, що дає змогу плідно здійснювати професійну діяльність згідно вимогам робочого місця; володіння знаннями, уміннями і здібностями, необхідними для роботи за фахом при одночасній автономності й гнучкості у вирішенні професійних проблем; розвинена співпраця з колегами і професійним міжособистісним середовищем; інтегроване поєднання знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному виробничому середовищі; здатність виконувати роботу добре, ефективно, в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки; швидкою, гнучкою і адаптивною реакцією на динаміку обставин та середовища [62].

Компетентність спеціаліста соціальної сфери України розглядається А. Капською як феномен, зумовлений дією загальних, особливих і поодиноких закономірностей прояву цілеспрямованої творчої активності особистості у певній сфері праці: освітній, управлінській, виробничій, сімейній, дозвілєвій тощо [65].

Аналіз змісту визначень поняття «компетентність» показує, що практично кожне з них включає, як основні характеристики, такі знання, досвід у певному виді діяльності. Компетентність проявляється, на нашу думку, в конкретній ситуації у процесі здійснення професійної діяльності, і якщо вона залишається невиявленою, потенційною, то це не є компетентністю, а лише прихованою можливістю. Компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації та діяльності.

У межах такого розуміння ми можемо наголошувати на тому, що компетентність – це підготовленість (теоретична, практична, особистісна, психологічна тощо) до здійснення певної професійної діяльності та наявність професійно важливих якостей фахівця, що сприяють цій діяльності.

Аналіз окреслених наукових джерел уможливило зробити висновок, що компетенція є похідним поняттям від компетентності й означає сферу, в якій людина застосовує свої знання, вміння та навички. Водночас, компетентність – це семантично первинна категорія, що представляє знання, вміння та навички, сукупність яких складає так званий «розумовий багаж» людини, котрий вона залучає до особистого досвіду.

компетентність формується, розвивається і проявляється в процесі конкретної діяльності, а не абстрактної. У зв'язку з цим можна наголошувати, що компетентність – це вміння та культура здійснювати певну діяльність. Така позиція збігається з позицією Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти: «поняття «компетентність» визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність...» [41, с. 20].

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, ми можемо зробити такі висновки: компетенція – деяка відчужена, наперед задана вимога до підготовки особи (властивості або якості, потенційні здатності особи), наперед задана вимога щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері; компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності; компетентність – це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які зумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результату діяльності, «компетентність» є системним поняттям, що має свою структуру, рівні, функції, своєрідні характеристики, властивості; компетентним можна стати опановуючи певні компетенції, і реалізуючи їх у досвіді конкретної діяльності.

Розробка нових стандартів вищої освіти має стратегічне завдання з удосконалення системи контролю й оцінки якості освіти та наголошує на необхідності порівняння досягнутого рівня освіти з певним еталоном, роль якого й відведена стандарту освіти [63].

Саме тому перехід до нового покоління галузевих стандартів вищої професійної освіти, на основі компетентнісного підходу є необхідним етапом на шляху підготовки сучасного фахівця, якого потребує сучасна економіка.

Із позицій компетентнісного підходу, рівень освіченості здобувачів вищої освіти визначається здатністю розв'язувати проблеми різної складності на основі наявних знань та здатності використовувати їх у практичній діяльності.

О. Глуzmanом [11] виокремлено та узагальнено основні ідеї компетентнісного підходу:

- компетентнісний підхід не є принципово новим для вищої освіти, оскільки вона завжди орієнтувалася на набуття узагальнених способів діяльності;

- компетентність не протиставляється знанням, умінням, навичкам, вона їх вміщує, хоча не є їх простою сумою;

- компетентність охоплює не тільки когнітивну та операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову, містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій, тому компетентності формуються не тільки під час навчання, а й під впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії тощо.

Головними принципами компетентнісного підходу в освіті є:

- освіта для життя, успішної соціалізації в суспільстві та особистісного розвитку на основі засвоєння соціально значущих компетентностей;

- оцінювання для надання можливості здобувачеві вищої освіти планувати свої освітні результати й удосконалювати їх у процесі постійного професійного розвитку;

- організація та осмислення самостійної діяльності здобувачів вищої освіти на основі власної мотивації та відповідальності за результати;

- залучення роботодавців до оцінювання якості підготовки здобувачів вищої освіти до професійної діяльності та соціальної відповідальності за результати роботи [64, с. 6].

Перехід до компетентнісного підходу означає переорієнтацію з процесу навчання на результати освіти в діяльнісному вимірі, зміщення акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток у здобувачів вищої освіти здатності практично діяти, застосовувати набутий досвід у конкретних ситуаціях [90].

На сучасному етапі розвитку освіти компетентнісний підхід – лише один із чинників, що сприяють модернізації змісту освіти, який доповнює низку освітніх інновацій зі збереженням класичних підходів у вищій освіті. Реалізація цього підходу ґрунтується на розумінні, що прогрес людства залежить не стільки від економічного зростання,

скільки від рівня розвитку особистості та передбачає необхідність переходу від кваліфікації, яку фахівець здобуває один раз і назавше, до компетентності, що дає змогу мобільно вдосконалювати професійну діяльність, зумовлену соціально-економічними змінами, динамікою ринку праці, концепцією Болонського процесу.

Стурбованість уряду проблемами досягнення відповідності між рівнем кваліфікації випускників та вимогами ринку праці засвідчується прийняттям державних документів, у яких мова йде про різні аспекти компетентнісного підходу в освіті, а саме: в Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року заявлено про необхідність методологічних змін з метою впровадження компетентнісного підходу у зміст професійної освіти (для здійснення стабільного розвитку і нового якісного прориву в професійній освіті необхідно забезпечити, насамперед, розроблення та впровадження державних стандартів професійно-технічної освіти з професій широких кваліфікацій; оновлення та запровадження оптимального переліку професій з підготовки кваліфікованих робітників (скорочення їх кількості на основі інтеграції); розвантаження навчальних планів і програм за рахунок диференціації та інтеграції їх змісту тощо [52]. Про забезпечення якісної, конкурентоспроможної професійної освіти, відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки йдеться у Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020», де зазначено, що освітні реформи визначають вектор відповідальності, тобто гарантують доступ громадян до високоякісної освіти, досягнення європейських стандартів життя та вихід України на провідні позиції у світі [53].

У Середньостроковому плані пріоритетних дій Уряду до 2020 р. зазначено, що для розвитку людського капіталу необхідними є: реформа системи освіти: трансформація змісту освіти на основі компетентнісного підходу, модернізація професійно-технічної освіти, створення сприятливих умов для підготовки на належному рівні конкурентоспроможних робітничих кадрів, здатних задовольнити вимоги сучасного ринку праці [51].

Вагомим реформаторським кроком у напрямі підвищення якості та конкурентоспроможності кваліфікацій громадян України є прийняття низки нормативно-правових документів, а саме: Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» [49], Плану заходів щодо впровадження Національної рамки квалі-

фікацій на 2016–2020 рр., що мають безпосереднє відношення до розроблення стандартів на компетентнісній основі, кваліфікацій різних типів відповідно до Національної рамки кваліфікацій (НРК) [50].

Ці документи відкривають великі перспективи для проектування змісту професійно-технічної освіти на основі компетентнісного підходу.

Упродовж останніх років розвиваються процеси стандартизації професійної освіти, супроводжуючись різними методиками розроблення освітніх стандартів, а саме: в методичних рекомендаціях щодо розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти (ПТО) з конкретних професій на основі компетентнісного підходу [47] представлено модульно-компетентнісний підхід, який і реалізує переакцентацію суті стандарту зі змісту на результати навчання, визначені в термінах професійних і ключових компетентностей в межах певного кваліфікаційного рівня відповідно до НРК; у методиці розроблення державних стандартів ПТО з конкретних робітничих професій [46] термінологія компетентнісного підходу представлена терміном «компетенція», а інші терміни вживаються у значеннях, визначених НРК; у методичних рекомендаціях щодо розроблення стандартів вищої освіти поняття «компетентність» є динамічною комбінацією знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти; у цьому контексті різновидами компетентностей визначено інтегральну компетентність, загальні, універсальні компетентності та спеціальні (фахові, предметні) компетентності [48].

Аналіз нормативних документів, методичних джерел, аналітичних матеріалів різних проектів стандартизації професійної освіти засвідчує необхідність вироблення єдиних підходів до стандартизації професійної освіти молодших спеціалістів у коледжах і технікумах, що стане основою для конструктивної переорієнтації змісту професійної освіти на компетентнісний підхід у контексті підтримки реформ системи кваліфікацій в Україні.

Запровадження компетентнісного підходу неможливе без визначення переліку ключових компетентностей, на досягнення яких мають бути зорієнтовані процеси навчання та професійної підготовки. За означенням багатьох міжнародних експертів, поняття ключових

компетентностей належить до сфери узагальнених понять, що містить комплекс різних компонентів – знань, умінь, навичок, взаємовідносин, цінностей та інших чинників, що становлять особистісні й суспільні аспекти життя та діяльності людини, і від яких залежить особистий та суспільний прогрес.

Перелік ключових компетентностей особистості в цілому та фахівців різних галузей є предметом постійних дискусій науковців, оскільки він залежить від пріоритетів суспільства, цілей освіти, які мають відмінності в різних країнах. Пошуку спільних підходів до вирішення цих питань сприяють глобалізаційні процеси, які відбуваються в усіх сферах людської діяльності, інтегрування освітніх систем, об'єднання ринку праці з єдиними вимогами до фахівців [73].

Науково-теоретичні засади компетентнісного підходу в сучасній педагогіці пропонують різноманітні підходи до структури та класифікації професійних компетентностей. Так, освітні документи Ради Європи виділяють у структурі компетентності особистості основні ключові компетентності – інформаційну, полікультурну, загальнокультурну, соціальну, політичну, комунікативну, пізнавальну, трудову [39]; О. Пометун пропонує у структурі компетентності виділяти ключові, галузеві та предметні компетенції [44]; А. Хуторський – інформаційну, загальнокультурну, соціально-трудова, комунікативну, навчально-пізнавальну [83]; І. Єрмаков, Л. Сохань – інформаційну, соціально-психологічну, громадянську, комунікативну, методологічну, життєву [69]; М. Степко – інтегровані й спеціалізовані компетенції [70, с. 43].

У науковій літературі виділяють ще такі види компетентностей: пізнавальна (С. Воровщиков, Д. Татьянченко); інтелектуальна (Е. Гельфман, М. Холодна) та інтелектуально-корпоративна (А. Аринушкіна); інформаційна (А. Оробинський, О. Смолянінова); технологічна (Н. Манько); культурологічна (М. Булигіна, О. Лукіна, Н. Поморцева, А. Федорова); психологічна (А. Алферов, І. Демидова, В. Дружинін, Н. Яковлева); психолого-педагогічна (М. Лук'янова, Є. Попова); професійна (А. Маркова, В. Якунін); соціально-психологічна (А. Кудрявцева, Л. Берестова); загальнокультурна (А. Петров, Н. Конасова).

У виробленні єдиної політики стандартизації професійної освіти молодших спеціалістів особливо фокусується увага на основних категоріях компетентнісного підходу. Зокрема, інтегральна компетентність фахівця (5 рівень НРК) – це здатність вирішувати типові спеціалізова-

ні завдання в певній галузі професійної діяльності або в процесі навчання, що передбачає застосування положень і методів відповідної науки й характеризується певною невизначеністю умов. Для того, щоб відповідати кваліфікаційному 5 рівню, фахівець має набути таких основних компетентностей: здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності й інші особисті якості, які є і результатами навчання [49]. У такому разі очевидно, що кваліфікація фахівця на ринку праці має включати не тільки професійні знання, розуміння, уміння, а й розвиток тих цінностей та інших особистих якостей, які забезпечать йому належний рівень сформованості комунікації, автономності та відповідальності. Тому в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців необхідно формувати професійні і ключові компетентності, які постануть результатами навчання молодших спеціалістів у коледжах і технікумах [58].

Поширеним упередженням щодо компетентнісного підходу в освіті є те, що компетентності можуть замінити собою знання, що набуття компетентностей йде за рахунок набуття знань. Щодо цього, то серед університетської спільноти сформувались дві протилежні точки зору: одні експерти вважають, що компетентнісний підхід знижує увагу до знань, інші, навпаки, вважають, що такий підхід доповнює і покращує процес набуття знань. Існує також думка, що набуття знань і набуття компетентностей – це не конкурентні підходи, а взаємопов'язані, адже набуття знань та їх застосування – це теж важливі компетенції [93].

На компетентнісному підході ґрунтується підвищення соціальної активності, конкурентоспроможності й професійної мобільності робітників підприємств, особливо в умовах постійного зростання конкурентності на ринку праці, товарів і послуг.

Реалізація компетентнісного підходу уможливорює формування змісту професійно-технічної освіти з метою відображення у ньому суб'єктивних компонентів людської культури. Цей підхід є підґрунтя оволодіння працівниками підприємств компетентностями розв'язувати важливі практичні завдання, аналізувати виробничі процеси, прогнозувати техніко-технологічні зміни у сфері праці, виробляти надійні критерії оцінювання результатів власної діяльності як у звичних виробничих і соціальних умовах, так і в динамічно змінених, а також виявляти високий рівень духовної культури, відповідальності за результати власного навчання та професійної діяльності.

Розглядаючи зміст освіти, переважна більшість науковців виділяють, насамперед, так звані ключові (надпрофесійні) компетентності, які підтримуються певними здатностями, такими, як: критичне мислення, креативність, «європейський вимір» і активна життєва позиція. Спільно ці здатності сприяють розвитку особистості. У сучасних умовах для випускників закладів освіти особливо важливим має бути розуміння соціального значення своєї професії й, відповідно, розуміння свого місця в системі соціальних відносин, а також здатність до критичної оцінки свого життєвого та професійного досвіду, свідомого вибору шляхів та методів удосконалення своїх особистих і професійних якостей.

І. Зимня, ґрунтуючись на працях вітчизняних психологів, виділяє три групи компетентностей: особистісні – компетентності, що стосуються самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності; комунікативні – компетентності, що стосуються взаємодії людини з іншими людьми; діяльнісні – компетентності, що стосуються діяльності людини, яка проявляється у всіх її типах і формах [21].

А. Хуторський виводить трирівневу ієрархію компетентностей: ключові; загальнопредметні; предметні. Набір ключових компетентній визначається соціумом, який для різних країн є різним і залежить від ціннісних орієнтацій, світогляду окремого співтовариства [82].

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (I B S T P I)) поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності. Для того щоб полегшити процес оцінювання компетентностей, Міжнародний департамент пропонує виділити з цього поняття такі індикатори, як набуті знання, уміння, навички та навчальні досягнення [40, с. 12].

Вивчення суті й видів ключових компетентностей у вітчизняній та зарубіжній літературі дає підстави стверджувати, що ключові компетентності постійно вдосконалюються, уточнюються й розвиваються. І, як стверджує В. Ягупов, для системи професійної освіти необхідними ключовими компетентностями є: уміння працювати в колективі;

уміння вирішувати проблеми; здатність організовувати та оцінювати свою діяльність тощо [89].

На думку В. Радкевич, ключові компетентності – це загальні здібності й уміння, що дають змогу особі розуміти ситуацію, досягати успіху в особистісному й професійному житті, набувати соціальної самостійності та забезпечувати ефективну професійну взаємодію. Ключові компетентності ґрунтуються на головних цілях загальної і професійної освіти тих, хто навчається, їхньому соціальному й особистісному досвіді, а також на основних видах діяльності [57].

Уточнення переліку ключових компетентностей за напрямками професійної підготовки особливо важливе при оновленні змісту Державних стандартів професійно-технічної освіти, оскільки професійні компетентності розвиваються на основі та за допомогою ключових компетентностей, які забезпечують їх успішне формування, і, водночас, лежать в основі професійних компетентностей та забезпечують їх реалізацію [89].

Пріоритетність ключових компетентностей зумовлена й функціями, які вони виконують у життєдіяльності кожної людини, а саме: формування в особистості здатності навчатися і самонавчатися; забезпечення майбутнім фахівцям здатності до гнучкості та професійної мобільності; підвищення соціальної активності, конкурентоспроможності випускника в умовах ринку праці.

Європейськими експертами пропонується використовувати загальні і спеціальні компетентності. До загальних компетентностей належать:

- інструментальні (загальнонаукові), що включають базові загальні знання в галузі математики і природничих наук, гуманітарних і соціально-економічних наук; базові комп'ютерні і лінгвістичні науки; уміння отримувати й аналізувати інформацію з різних джерел; здатність розуміти і використовувати нові ідеї; здатність організувати і спланувати роботу тощо;
- міжособистісні (соціально-особисті), включаючи уміння сприймати критику, терпимість, уміння працювати в колективі, загальна культура, прихильність до етичних цінностей;
- системні (у тому числі — організаційно-управлінські), що включають здатність застосовувати одержані знання на практиці; здібність до адаптації в певних ситуаціях;

- знання організаційно-правових основ своєї діяльності, здатність організувати роботу тощо.

До спеціальних (професійних) компетентностей належать:

- базові загальнопрофесійні знання, вміння у вибраній сфері діяльності;

- професійно профільовані (спеціалізовані) знання відповідно до конкретної профілізації або спеціалізації випускника [23, с. 27].

Відсутність зв'язків між професійними стандартами і новими проектами стандартів професійної освіти, розроблених на основі компетентнісного підходу, призводить до втрати їх інноваційності. Необхідним є співвіднесення їх з трудовими функціями, визначеними в професійних стандартах. Це дасть змогу в перспективі адаптувати зміст трудових функцій, що відображений термінами компетентностей, до змісту професійної підготовки. У зв'язку з цим актуалізується потреба в прискоренні процесу введення в дію відповідного нормативно-правового забезпечення, що уможливить запровадження проектів запропонованих освітніх стандартів у педагогічну практику [58].

Відповідність якості підготовки випускника вищої школи вимогам відповідного галузевого стандарту вищої освіти має визначатися соціально-особистісними (КСО), загальнонауковими (КЗН), інструментальними (КІ) та професійними його компетентностями.

Професійні компетентності – загально-професійні (КЗП) та спеціалізовано-професійні (КСП) можуть мати узагальнений характер, притаманний професіоналу, фахівцю або певному класу (підкласу, групі) професій, а також визначаються вимогами конкретних професійних стандартів з певної професії або (в разі їх відсутності) експертним шляхом роботодавцями, відповідальними за розроблення зазначених професійних стандартів.

Професійна компетентність формується впродовж усього життя людини. Початкові професійні знання, уміння, цінності закладаються у школі. Вступаючи до коледжу, студенти мають різний рівень знань, життєвий досвід, ціннісні орієнтації. Завдання навчального закладу – підготувати висококваліфікованого фахівця в обраній галузі, тобто сформувати на базі загальної освіти професійно значущі для особистості та суспільства якості, які дають їй змогу найбільш повно реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності [4; 5; 24].

Таким чином, формування професійної компетентності випускника технічного коледжу – молодшого спеціаліста – вимагає оптимізації освітнього процесу з урахуванням початкового професійно-освітнього та особистісного потенціалу, здійснення найбільш прийняттого (науково обґрунтованого і дидактично доцільного) вибору методів і технологій навчання, а також відповідності дидактичним закономірностям і принципам. Формування професійної компетентності необхідно проводити з урахуванням вже наявних знань, умінь, навичок і професійно важливих якостей. Процес активного професійно-особистісного розвитку молодших спеціалістів має бути оптимізованим на кожному етапі професійного навчання у технічному коледжі.

Професійну компетентність тлумачать як знання, вміння, навички, переживання, емоційно-ціннісні орієнтації й переконання майбутнього фахівця (А. Рацул, О. Рацул) [60, с. 155]; як інтегральну якість особистості, що виявляє себе в готовності до діяльності, розвиненої в процесі професійної підготовки (Г. Селевко) [65, с. 139]; як сукупність професійних ЗУНів з досвідом в обраній спеціальності та ставленням до справи, поєднаними із професійними інтересами й прагненнями (Н. Нічкало) [15, с. 96]; як показник володіння компетенціями у вигляді особистісного ставлення до предмета діяльності (А. Хуторський) [83, с. 60]; як спеціальний набір ЗУНів та ставлень, які набуваються у процесі навчання (З. Курлянд) [42, с. 448]; як сукупність особистісних здатностей, навичок, професійних знань та умінь, досвіду діяльності, а також стану здоров'я, що відповідає вимогам професії (М. Сирятов) [72, с. 33] та ін.

М. Чошанов визначає професійну компетентність як здатність фахівця вирішувати професійні проблеми різного характеру, виконувати завдання на основі набутого досвіду, знань та цінностей [86, с. 54].

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, доходимо висновку, що професійна компетентність інтерпретується як:

- система знань, умінь та навичок, якими володіє фахівець певної галузі, що необхідні для розв'язання на практиці професійних завдань [29, с. 114];

- система знань та умінь, на основі яких формується творчий потенціал фахівця та будується його діяльність [8, с. 90];

- система знань та умінь, адекватних структурі і змісту професійної діяльності [1, с. 85], культура професійної діяльності, професійні цінності та стереотипи [77, с. 112].

Поняття інформаційної компетентності на теоретичному та методичному рівнях досліджували багато науковців. Зокрема, серед вітчизняних дослідників цим питанням опікувалися: О. Аніщенко, С. Балакірова, Н. Баловсяк, В. Биков, П. Беспалов, Н. Гендіна, Д. Грицьков, Р. Гуревич, А. Зав'ялов, М. Загорний, О. Зайцева, В. Котенко, Ю. Машбиць, Н. Морзе, А. Семйонов, О. Спірін, О. Падалка, Л. Пейчева, С. Трішина та ін. Вчені визначають інформаційну компетентність як інтегративне утворення особистості, що віддзеркалює її здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку відомостей та ефективної роботи з ними у всіх їх формах та представленнях – як у традиційній, друкованій формі, так і в електронній; здатності щодо роботи з комп'ютерною технікою та телекомунікаційними технологіями та здатності застосування їх у професійній діяльності та повсякденному житті [4, с. 112].

Українські вчені зробили значний внесок у розроблення проблеми компетентнісного підходу в освіті. За результатами діяльності робочої групи українських науковців і практиків (О. Савченко – керівник, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, С. Трубачова) досліджено теоретичні й прикладні питання реалізації компетентнісного підходу в освіті України. У результаті запропоновано такий перелік ключових компетентностей: навчальна (уміння вчитися), громадянська, загальнокультурна, інформаційна, соціальна, здоров'язберігаюча, які деталізуються в комплексі знань, умінь, навичок, цінностей, ставлень, здатностей за навчальними галузями й життєвими сферами учнів [62].

Водночас, зростаюча потреба в отриманні компетентностей, які все більше впливають на отримання гідної роботи, прискорює процеси стандартизації як в освіті, так і в професійній діяльності.

Література

1. Актуальні проблеми безперервного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів України в умовах становлення національної школи. – К., 1992. – 85с.
2. Байденко В. И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант): Материалы ко второму заседанию методологического семинара. – М.: Издательский центр проблем качества подготовки

спеціалістів. – 2004. – 19с. [Електронний ресурс] – Режим доступу: – http://www.rc.edu.ru/rc/bologna/works/baidenko_ll_sod.pdf

3. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М. Бібік, О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. (під заг. ред. О.В. Овчарук.) – К. 2004. – 111 с.

4. Біла О.О. Компетентність саморозвитку фахівця : педагогічні за-сади формування у вищій школі : монографія / О.О. Біла, Т.Р. Гуменникова, Я.В. Кінчук. – Ізмаїл : Ізмаїльський держ. гуманіт. ун-т. 2007. – 236 с.

5. Бойчук Ю.Д. Науково-дослідна діяльність студентів технічного ВНЗ як педагогічна умова формування професійної компетентності / Ю.Д. Бойчук // Вестник ХНАДУ. – 2013. – Вып. 60. – С. 7–11.

6. Болотов В.А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной парадигме / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 7–13.

7. Большой толковый словарь русского языка. – Санкт-Петербург: Норинт, 1998. – 1535с.

8. Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т.Г. Браже // Советская педагогика. – 1989. – №8. – С. 89-94

9. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. — М.: Логос, 2009. — 336с.

10. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов / Европейский фонд образования. – Турин : European Training Foundation, 1997. – 160 с.

11. Глузман О.В. Базові компетентності : сутність та значення в життєвому успіху особистості / О.В. Глузман // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 51–61.

12. Гончаренко С. Український педагогічний словник. / С. Гончаренко – Київ: Либідь, 1997. – 376 с

13. Горб В.Г. Основная образовательная программа вуза: проблемы и решения / В.Г. Горб // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – №2. – С.22–31.

14. Данилова Г.С. Управління процесом становлення професійної компетентності методиста. / Г.С. Данилова– К.: УПКККО, 1995. – 80с.

15. Державні стандарти професійної освіти : теорія і методика : монографія / За ред. Н.Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.

16. Дмитренко Т.Г. Педагогічна спадщина А. С. Макаренка у виховній системі приватної школи (з досвіду роботи ПНВК «Паросток») / Т.Г. Дмитренко, О.В. Крамарева // Витоки педагогічної майстерності. Педагогічні науки. – Полтава, 2008. – Вип. 4. – С. 227–234.

17. Дьяченко Б. Василь Сухомлинський у діалозі з компетентнісним підходом / Б. Дьяченко // Освіта на Луганщині. – 2008. – № 29. – С. 13–16.

18. Єрмаков І. Життєва компетентність особистості : від теорії до практики : наук.-метод. зб. / І. Єрмаков, Н. Софій. – Запоріжжя : ЦентрІон, 2005. – 640 с.

19. Жук О.Л. Беларусь : компетентностный поход в педагогической подготовке студентов университета / О.Л. Жук // Педагогика. – 2008. – № 3. – С. 99–105.

20. Закон України «Про вищу освіту». <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

21. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С.34–42;

22. Капська А.Й. Соціальна робота: навчальний посібник / А.Й. Капська. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 328 с.

23. Касярум С.О. Компетентнісний підхід до процесу підготовки фахівця: формування природничо-наукової компетенції у майбутнього інженера / С.О. Касярум; Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. — Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2010. — 100 с.

24. Ковальчук В.В. Сутнісно-змістовна характеристика категорії «професійна компетентність» як показника рівня фахової підготовки студентів / В.В. Ковальчук // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2007. – № 18. – С. 84–88.

25. Компетентнісний підхід у вищій освіті: Світовий досвід / Укладачі: Антонюк Л.Л., Василькова Н.В., Ільницький Д.О., Кулага І.В., Турчанінова В.Є. К.: КНЕУ. – 2016. – 66 с.

26. Компетентнісний підхід у навчанні школярів: суть, перспективи, проблеми. [Електронний ресурс]:. – Режим доступу: [tpr://www.metodistr.ucoz.ru/metod/komp1.1.doc](http://www.metodistr.ucoz.ru/metod/komp1.1.doc)

27. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : Світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

28. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – №9. – С.3-10.
29. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л., 1970. – 114с.
30. Локшина О.І. Європейська довідкова система як інструмент упровадження компетентнісного підходу в освіту країн – членів Європейського Союзу / О.І. Локшина // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 1. – С. 131-142.
31. Луговий В.І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / В.І. Луговий // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 13-26.
32. Методичні рекомендації розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід)/ Укладачі: В.Л. Гуло, К.М. Левківський, Л.О. Котоловець, Н.І. Тимошенко, В.П. Погребняк, А.В. Гончарова, М.О. Присенко, М.В. Симонова, Н.В. Крошко – Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ: 2013 – 92 с.
33. Митина Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: учебное пособие для студ. высш. пед. Учеб. заведений / Митина Л. М. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 368с.
34. Мюллер В.К. Большой англо-русский словарь / В.К. Мюллер – Екатеринбург, 2006. – 1536 с
35. Нагорна Н.В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції [текст] / Н.В. Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – № 1-2 (11-12). – С. 266-268.
36. Ничкало Н.Г. Педагогічна майстерність, проблеми, пошуки, перспективи/ Н. Ничкало, І. Зязюн, Л.Пуховська та ін.; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти, Глухівський держ. педагогічний університет. – К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – 234 с.
37. Новый глумачний словник української мови у 4-х томах. – К.: Аконіт, 1999. – Т. 2. – 910с. 3.
38. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. / А.М. Новиков – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
39. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу : стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О.В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українська перспектива / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : КІС, 2004. – 112 с.

40. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О.В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – С.13–39.

41. Олійник Т.С. Реалізація компетентнісного підходу в навчальному процесі на перекладацькому відділенні факультету іноземних мов ТНПУ ім. В. Гнатюка / Т.С. Олійник // Професійні компетенції та компетентності вчителя: матеріали регіонального наук.-практ. семінару. Тернопіль, 2006. – С. 69-71.

42. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.; за ред. З.Н. Курлянд. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

43. Петров А. Профессиональная компетентность : понятийно-терминологические проблемы / А. Петров // AlmaMater (Вестник высшей школы). – 2004. – № 10. – С. 6–10.

44. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О.І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 19

45. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. (під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. 2004. – 111 с.

46. Про затвердження методики розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних робітничих професій: наказ Міністерства освіти і науки України №511 від 15 травня 2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0832-13>.

47. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо розроблення Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій на основі компетентнісного підходу: наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 522 від 26 квітня 2012 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://document.ua/prozatverdzhennja-metodichnih-rekomendacii-shodorozroblenn-doc99436.html>.

48. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 600 від 01 черв. 2016 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/5555>.

49. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій [Електронний ресурс] : Постанова Каб.Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1341 / / Законодавство / Верховна Рада України: офіц. веб-портал. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%DO%BF>. – Назва з екрана

50. Про затвердження плану заходів щодо впровадження Національної рамки кваліфікацій на 2016–2020 рр.: розпорядження Кабінету Міністрів України № 1077-р від 14 грудня 2016 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249663048>.

51. Про затвердження середньострокового плану пріоритетних дій Уряду до 2020 року та плану пріоритетних дій Уряду на 2017 рік: розпорядження Кабінету Міністрів України № 275 від 3 квітня 2017 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/275-2017-%D1%80>.

52. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] : Указ Президента України від 25 черв. 2013 р. № 344 / 2 0 1 3 / / Законодавство / Верховна Рада України : офіц. веб-портал. — Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> — Назва з екрана.

53. Про професійну освіту: проект Закону України [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=60247

54. Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високорозвинутою економікою/ Л.П. Пуховська, А.О. Ворначев, С.В. Мельник, Ю.І. Кравець. – К.: «НВП Поліграфсервіс», 2014. – 176 с.

55. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. М., 2002.

56. Равен Дж. Педагогическое тестирование : проблемы, заблуждения, перспективы ; пер. с англ. / Дж. Равен. – М. : Когито-Центр, 1999. – 144 с.

57. Радкевич В.О. Компетентнісний підхід до розроблення Державних стандартів професійно-технічної освіти / В.О. Радкевич // Проф.-тех. освіта.– 2012.– № 3.– С. 8–10

58. Радкевич В.О., Лузан П.Г., Кравець С.Г. Стандартизація професійної освіти в контексті євроінтеграційних процесів. / В.О. Радкевич, П.Г. Лузан, С.Г. Кравець // Наукове забезпечення розвитку освіти в

Україні Актуальні проблеми теорії і практики [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/709108/1.pdf>

59. Радкевич В.О. Компетентнісний підхід до забезпечення якості професійної освіти і навчання /В.О. Радкевич // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали звітної науково-практичної конференції (м. Київ, 29 березня 2012 р.). – Т. 1 / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / за заг. ред. В.О. Радкевич. – К.: ПТТО НАПН України, 2012. – С. 5-12

60. Рацул А.Б. Формування громадянської компетентності як інтегрованої якості особистості майбутнього вчителя / А.Б. Рацул, О.А. Рацул // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – 2009. – Вип.166. – С.154-159.

61. Рибалко Ю.В. Компетентнісний підхід у науково-педагогічній літературі / Ю.В. Рибалко // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2012. – Вип.35. – С. 392.

62. Родигіна І. Компетентнісно спрямований педагогічний процес / І. Родигіна. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/theory/1963>.

63. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / Т. Добко, І. Золотарьова, С. Калашнікова та ін.] ; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. – К. : ДП НВЦ «Пріоритети», 2015. – 84 с.

64. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова ; за ред. В.Г. Кременя. – К. : ДП НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.

65. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – №4. – С.138-143.

66. Словарь иностранных слов и выражений. – Минск: Современный литератор, 1999. – 575с.

67. Словник іншомовних слів /С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. – К.: Наукова думка, 2000, – 680 с.

68. Сорочан Т.М. Післядипломна педагогічна освіта : пошук сучасних моделей / Т.М. Сорочан // Управління освітою. – 2008. – № 16. – С. 6–10.

69. Сохань Л. Життєва компетентність у технології життєздійснення / Л. Сохань, І. Єрмаков // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник / Ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.

70. Степко М. Компетентісний підхід: його сутність. Що є прийнятним, що проблемним для вищої освіти України / М. Степко // Вища освіта України. – 2009. – № 1. – С. 43-44.

71. Сучасний тлумачний словник української мови. Харків, 2006. – 832с.

72. Сырятов Н. Внутрифирменные профессиональные стандарты как основа функционирования системы управления персоналом предприятия / Н. Сырятов // Менеджмент сегодня. – 2002. – №4. – С.28–33.

73. Тарасенко Р.О. Компетентісний підхід до формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки / Р.О. Тарасенко // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України / редкол.: Д.О. Мельничук (відп. ред.) та ін. – К. : ВЦ НУБіП України. – 2014. – № 1. – С. 351-358.

74. Трубачева С.Е. Умови реалізації компетентісного підходу в навчальному процесі / С.Е. Трубачева // Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С», 2004. – 112 с.

75. Тюлю Г. Качество профподготовки менеджера / Г. Тюлю // Высшее образование в России. – 2005. – №11. – С.78–82.

76. Урбанович А.А. Психология управления : Учеб. по-соб. / А.А. Урбанович – Мн.: Харвест, 2001. – 640с.

77. Фишман Л.И. Модели образовательного менеджмента: обзорный анализ и школьные технологии./ Л.И. Фишман – 1999. – №1-2. – С. 112-120.

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

79. Химинець В. Компетентісний підхід до професійного розвитку вчителя [текст] / В. Химинець // Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakinpro.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.

80. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. / М.А. Холодная – СПб.: Питер, 2002. – 272 с. (Серия “Мастера психологии”).

81. Хоружа Л.Л. Компетентісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідей / Л.Л. Хоружа // Педагогічна освіта : теорія і практика : збірник наукових праць – К. : КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2007. – № 7. – (Серія «Психологія. Педагогіка»). – 202 с.

82. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Ученник вобщеобразовательной школе. – М.: ИОСО РАО, 2002. – с.135-157.

83. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58-64.

84. Хуторський А.В. Ключові освітні компетентності[електронний ресурс] / А.В. Хуторський. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://osvita.ua>

85. Чошанов М.П. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М.П. Чошанов // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21–29.

86. Чошанов М.А. Гибкая психология проблемно-модульного обучения / М.А. Чошанов. – М. : Нар. образование, 1997. – 152 с.

87. Шишов С.Е. Компетентностный поход в образовании. Международный аспект / С.Е. Шишов // Відкритий урок. – 2004. – № 17-18 – с. 20-21.

88. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – №2. – С.30–34.

89. Ягупов В.В. Ключові компетентності: поняття, сутність, зміст, класифікація та вимоги до випускників професійно-технічної освіти/ В.В. Ягупов// Наук. віс-ник Ін-ту ПТО НАПН України.– 2012.– №4.– С. 12–19

90. Cumming A. The Tuning Project (Medicine) : Learning Outcomes/ Competences for Undergraduate Medical Education in Europe / A. Cumming, M. Ross. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу : http://www.umed.pl/procesbolonski/materialy/tuning%20_project.pdf.

91. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft). – 279 p.

92. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe / Hutmacher Walo // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.

93. Mulder M., Gulikers J., Biemans H.J., Wesselink R. (2010). The new competence concept in higher education: error or enrichment? / In:

Münk D., Schelten A. (Hrsg.) Kompetenzermittlung für die Berufsbildung, Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. – Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung; S.189-204.

94. OECD (2005) The definition and selection of key competencies. Executive Summary. Paris: OECD. — p. 4. [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.oecd.org/pisa/35070367.pdf)

95. Spector, J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. – p.1-3.

96. Weinert F.E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. / In: Rychen, D.S. & Salganik, L. H. (Eds.). Definition and selection key competencies. Gottingen: Hogrefe & Huber. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.111.1152&rep=rep1&type=pdf>

3.2. Стан професійної підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах аграрної, будівельної, машинобудівної галузей

Подальший розвиток України у складних соціально-економічних умовах, як усередині країни, так і поза її межами неможливий без підготовки висококваліфікованих фахівців. Суспільство відчуває потребу в спеціалістах, здатних підтримувати високі професійні стандарти, проявляти гнучкість мислення у розв'язанні конкретних ситуацій, прогнозувати їхні можливі наслідки. Процеси глобалізації й інтеграції, що відбуваються сьогодні у світі, ставлять сучасного молодшого спеціаліста перед необхідністю бути постійно готовим швидко адаптуватися до умов, що змінюються, гнучко взаємодіяти з різними професійними й соціальними системами й суб'єктами.

Важливою передумовою вдалого розв'язання складних фінансово-господарських взаємин є наявність у країні обізнаних і досвідчених фахівців. Це вимагає удосконалення системи підготовки майбутніх фахівців у напрямі максимального наближення навчальних занять до реалій фінансово-господарського життя держави. На сьогодні виникла необхідність у реформуванні національної системи освіти в Україні, зокрема професійної, так як збільшився обсяг інформації настільки, що донести її звичайними традиційними методами навчання дуже важко.

Сучасні вимоги до рівня професійної підготовки студентів технікумів і коледжів першочергово висувають потреби формування творчої, активної, відповідальної і самостійної особистості майбутнього фахівця, який би був конкурентоспроможний на сучасному ринку праці.

У зв'язку з цим набуває актуальності дослідження стану й проблем професійної підготовки студентів аграрних, будівельних та машинобудівних спеціальностей з урахуванням умов мінливого середовища.

У зв'язку з нагальною потребою у фахівцях, які б могли виробляти український сучасний конкурентоздатний продукт, особливо гостро постає питання якісної професійної підготовки. Наразі головною ціллю професійної освіти є не тільки формування у студентів теоретичної системи знань та вмій, необхідних для майбутньої професії, але й надання їм ґрунтовної практичної професійної підготовки. Важливим напрямом досягнення належного рівня якості й ефективності професійної підготовки молодших спеціалістів є стандартизація. Зважаючи на це, у чисельних програмних документах одним зі шляхів розв'язання проблеми підвищення ефективності професійної освіти задекларовано розроблення державних стандартів, що ґрунтуються на компетентнісному підході.

Варто зазначити, що методології розвитку професійної освіти, аспектам стандартизації підготовки кваліфікованих фахівців значної уваги приділяли вітчизняні й зарубіжні вчені: В. Андрущенко, С. Батишев, С. Гончаренко, Дж. Зантворт, М. Згуровський, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Кузьміна, В. Луговий, Л. Лук'янова, С. Мельник, С. Ніколаєнко, Н. Ничкало, В. Орлов, В. Радкевич, С. Сисоева, О. Савченко та ін.

На даний час професійну (професійно-технічну) освіту регламентують такі законодавчі документи: Закони України, які регулюють професійну освіту: «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII [2]; «Про професійно-технічну освіту» від 10.02.1998р. №103/98-ВР [4]; «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України з питань професійно-технічної освіти» від 11.09.2003р. №1158-IV [2]. Зміст підготовки молодших спеціалістів регламентує відповідний галузевий стандарт вищої освіти України (за наказом 17.04.2015 № 443 про затвердження і введення в дію складових галузевих стандартів вищої освіти), згідно якого складається освітньо-професійна програма підготовки молодших спеціалістів (ОПП), освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ), комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти [6].

В Україні фахова підготовка майбутніх фахівців реалізується системою технічних закладів освіти. Систему вищої технічної освіти становлять університети, академії, інститути, коледжі, технікуми.

Основу системи професійної освіти складають такі положення:

✓ поєднання рівнів професійної підготовки в рамках єдиних освітніх програм (співвідношення теоретичної та практичної підготовки);

✓ завершеність кожного рівня освіти одержанням спеціальності та присвоєнням кваліфікації;

✓ ускладнення основних освітніх програм від одного рівня до іншого з використанням раціональної послідовності й наступності у вивченні дисциплін;

✓ різноманіття форм і методів підготовки, гнучкість навчального процесу.

Упродовж періоду становлення самостійності в Україні активно формувалася система вищих технічних закладів освіти та здійснювався процес оптимізації переліку основних напрямів підготовки в аграрній, будівельній та машинобудівній галузях.

Відповідно до Закону «Про освіту» (2017), метою професійної (професійно-технічної) освіти є формування і розвиток професійних компетентностей особи, необхідних для професійної діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпечення її конкурентоздатності на ринку праці та мобільності й перспектив кар'єрного зростання впродовж життя [2].

Навчання молодших спеціалістів спрямоване на підготовку фахівців, здатних підтримувати високі професійні стандарти, проявляти гнучкість мислення у розв'язанні конкретних ситуацій, прогнозувати можливі наслідки. Випускники коледжів і технікумів сьогодні в основному відповідають цим вимогам. За змістом освіти вони вирізняються від фахівців іншого кваліфікаційного рівня ґрунтовною практичною підготовкою, наявністю, поряд з кваліфікацією молодшого спеціаліста, й кваліфікованого робітника. Тобто, молодший спеціаліст за рахунок отриманої підготовки може одночасно виконувати управлінські функції в первинних виробничих ланках, здійснювати контроль і організацію технологічних процесів, а також контролювати виробничу діяльність на кожному робочому місці.

Стан підготовки молодших спеціалістів у професійних закладах освіти ще не повністю відповідає сучасним соціально-економічним

потребам суспільства. Причинами цього є законодавчо-неврегульована відповідно до сучасних умов нормативно-правова база, механізми фінансування, формування державного замовлення на підготовку кваліфікованих фахівців, неефективний моніторинг ринку праці, механізм управління і мотивації роботодавців, направлений на забезпечення умов для виробничої практики студентів, стажування й підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійних закладів освіти тощо.

Динаміка розвитку суспільства та перспективних потреб суспільного виробництва вимагає термінових та інтенсивних пошуків шляхів підвищення якості професійної підготовки фахівців і контролю її результатів.

Насамперед, це стосується проблем працевлаштування випускників вищих закладів освіти. Потрібно констатувати, що система вищої освіти поки що повільно реагує на зміни потреб суспільства у підвищенні якості людських ресурсів. Це стосується не тільки кількості фахівців та переліку спеціальностей, а й зростання ефективності ринку праці, вдосконалення освіти та професійної підготовки кадрів.

Виявлення реального стану підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах аграрної, будівельної, машинобудівної галузі стало метою констатувального експерименту науково-дослідної роботи «Методичні основи стандартизації професійної освіти молодших спеціалістів у коледжах і технікумах» лабораторії науково-методичного супроводу підготовки фахівців у коледжах і технікумах Інституту ПТО НАПН України.

У констатувальному експерименті брали участь 495 студентів та 391 викладач 13 закладів освіти (Кременецький лісотехнічний коледж, Катюжанське вище професійне училище, Івано-Франківський коледж Львівського національного аграрного університету, Професійно-педагогічний коледж Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Первомайський політехнічний коледж Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Українська інженерно-педагогічна академія, Кропивницький інженерний коледж центрально-українського національного технічного університету, Вінницький коледж будівництва і архітектури Київського національного університету будівництва і архітектури, Політехнічний технікум Конотопського інституту Сум-

ського державного університету, Дніпрорудненський індустріальний технікум, Коледж інформаційних технологій та землевпорядкування НАУ, Ржищівський будівельний технікум).

На прохання оцінити запропоновані особистісні якості «середнього» випускника закладу освіти, викладачі відзначили, що в студентів-випускників самостійність, комунікабельність, організованість, професійний інтерес і творчість сформовані на середньому рівні (рис. 3.2.1, табл. 3.2.1).

Ефективність навчання багато в чому залежить від визначення обсягу і змісту необхідних знань із кожної дисципліни на конкретному ступені навчання, форм, методів і засобів організації їх засвоєння і самостійного творчого поглиблення. Структура підготовки робітничих кадрів не повною мірою відповідає змінам, що відбуваються на ринку праці. Зокрема, більш як третина закладів освіти продовжує підготовку фахівців, які не мають можливості працевлаштуватися.

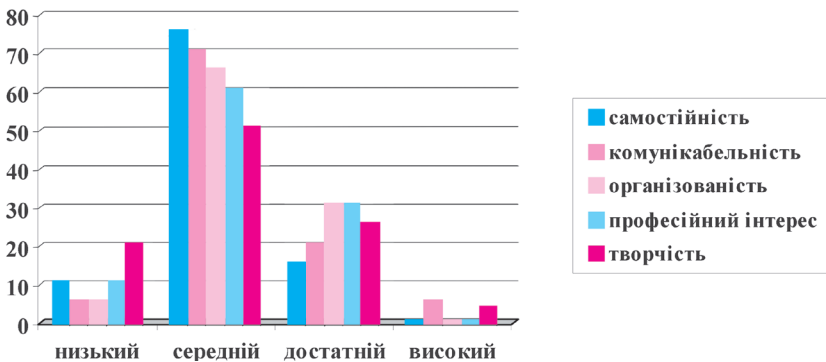


Рис. 3.2.1. Особистісні якості «середнього» випускника закладу освіти, на думку викладачів.

Під час аналізу сучасного стану підготовки молодших спеціалістів у професійних закладах освіти було виявлено невідповідність рівня підготовки фахівців запитам роботодавців. Підприємства часто змушені проводити перепідготовку робітників безпосередньо у себе на виробництві.

Гострою проблемою залишається вирішення питання оновлення матеріально-технічної бази закладів освіти, яка більш, ніж на 80 % морально і фізично застаріла, що істотно впливає на якість підготовки кваліфікованих кадрів.

Особистісні якості «середнього» випускника закладу освіти

Особистісні якості	Технікуми і коледжі аграрної галузі		Технікуми і коледжі будівельної галузі		Технікуми і коледжі машинобудівної галузі		Загальні дані	
	Середня оцінка	Рівень сформованості	Середня оцінка	Рівень сформованості	Середня оцінка	Рівень сформованості	Середня оцінка	Рівень сформованості
Самостійність	5,5	середній	5,4	середній	4,7	середній	5,2	середній
Комунікабельність	5,7	середній	5,4	середній	5,0	середній	5,4	середній
Організованість	5,5	середній	5,5	середній	5,0	середній	5,3	середній
Професійний інтерес	5,7	середній	5,8	середній	3,7	середній	5,1	середній
Творчість	6,1	достатній	5,9	середній	4,0	середній	5,3	середній

Одним з вирішальних факторів становлення професійної освіти є її кадрове забезпечення. У всіх регіонах України посилюються негативні тенденції, пов'язані з тим, що багато кваліфікованих педагогічних працівників перейшли на роботу в інші структури. Головною причиною відпливу інженерно-педагогічного персоналу, як правило, є низька заробітна плата. Актуальними залишаються питання й соціального захисту учасників навчального процесу.

Усунення низки недоліків у системі підготовки молодших спеціалістів аграрної, будівельної та машинобудівної галузі в закладах професійної (професійно-технічної) освіти можливе через модернізацію змісту навчання в коледжах і технікумах.

За результатами проведеного анкетування в коледжах і технікумах аграрної, будівельної та машинобудівної галузі викладачі дійшли висновку, що у їхньому закладі освіти потребують першочергової модернізації: зміст освіти (15,1 % респондентів), методи навчання (7,9 %), форми організації навчання (5,3 %), засоби навчання (28,6 %), педагогічна діяльність викладача (3,1 %), навчально-пізнавальна діяльність студентів (26,9 %) і контроль успішності навчання (11,8 %) (рис. 3.2.2, табл. 3.2.2).

Таблиця 3.2.2

Складники педагогічного процесу підготовки молодших спеціалістів, що потребують першочергової модернізації

Складники педагогічного процесу	Коледжі і технікуми			Загальні дані	
	аграрної галузі	будівельної галузі	машинобудівної галузі	Кількість	%
зміст освіти;	11,3	15,7	27,3	96	15,1
методи навчання;	8,0	7,3	18,2	50	7,9
форми організації навчання;	5,3	4,7	18,2	34	5,3
засоби навчання;	31,3	28,0	22,7	182	28,6
педагогічна діяльність викладача;	6,0	2,2	4,5	20	3,1
навчально-пізнавальна діяльність студентів;	25,3	28,7	0,0	171	26,9
контроль успішності навчання.	10,0	12,5	9,1	75	11,8
не вказали	2,7	0,9	0,0	8	1,3



Рис. 3.2.2. Складники педагогічного процесу підготовки молодших спеціалістів, що потребують першочергової модернізації

Дослідженням були охоплені заклади вищої (фахової передвiщої) освіти аграрних, будiвельних та машинобудiвних спецiальностей. У ньому брали участь респонденти, рiзні за своїми характеристиками: викладачi коледжiв i технiкумiв з неоднаковим педагогiчним стажем та рiзних квалiфiкацiйних категорiй (табл. 3.2.3). Зокрема виявлено, що стаж роботи в переважного числа викладачiв закладiв освіти (33,3 %) складає понад 20 рокiв; зi стажем вiд 11 до 20 рокiв визначено 27,0 % викладачiв. У 22,3 % опитаних стаж становить вiд 4 до 10 рокiв, а в 17,3 % опитаних стаж роботи – до 4 рокiв.

Таблиця 3.2.3.

Загальна характеристика викладачiв коледжiв i технiкумiв

Характеристика респондентiв	Коледжi i технiкуми			Загальнi данi	
	аграрної галузi	будiвельної галузi	машинобудiвної галузi	Кiлькiсть	%
Педагогiчний стаж					
0-3 роки	34,7	2,1	-	55	17,3
4-10 рокiв	28,7	15,8	23,9	71	22,3
11-20 рокiв	18,7	38,4	7,1	86	27,0
понад 20 рокiв	18,0	43,8	69,1	106	33,3
Квалiфiкацiйна категорiя					
викладач-спецiалiст;	34	2,7	-	55	17,3
викладач спецiалiст другої категорiї;	24	8,2	7,3	50	15,7
викладач спецiалiст першої категорiї;	16	8,2	84,3	53	16,7
викладач спецiалiст вищої категорiї;	12,7	47,3	7,3	90	28,3
викладач-методист;	8,0	28,8	1,1	55	17,3
iнше:	5,3	4,8	-	15	4,7

У коледжах i технiкумах будiвельної галузi 48 % викладачiв мають педагогiчну освіту, аграрної галузi – 42,6 %, машинобудiвної галузi – 38,4 %.

Аналізуючи стан викладання дисциплiн у коледжах i технiкумах, викладачам було запропоновано дати вiдповiдь на запитання (табл. 3.2.4).

Як видно iз даних таблицi 3.2.4, найбiльша кiлькiсть пiдручникiв (32,4 %) у закладах освіти випущена в 2006–2011 роках, бiльшiсть викладачiв (57,9 %) не використовують електроннi пiдручники пiд час викладання дисциплiн у коледжах i технiкумах.

Таблиця 3.2.4.

Стан викладання дисциплін у коледжах і технікумах

Запитання	Технікуми і коледжі аграрної галузі, %	Технікуми і коледжі будівельної галузі, %	Технікуми і коледжі машинобудівної галузі, %	Загальні дані, %
Рік видання основних підручників (навчальних посібників), які Ви використовуєте при викладанні				
о до 2000 року	22	17,6	85	24,4
о 2000-2005 рік	17,3	11,1	15	14,2
о 2006-2011 рік	37,3	32,3		32,4
о 2012-2017 рік	19,3	24,7		20,4
о не вказали	4	14,4		8,5
Вкажіть, чи використовуєте Ви електронні навчальні підручники у навчальному процесі				
використовують	41,3	39,7	63	42,1
не використовують	58,7	60,3	37	57,9

Важливим етапом у ході дослідження було виявлення розуміння респондентами суті того, в якому державному нормативному документі подається структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів (табл. 3.2.5).

Як показали результати опитування, 46,7 % викладачів розуміють, що структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів подається в Національній рамці кваліфікацій.

Проведені дослідження щодо обізнаності викладачів про основне джерело інформації для розробки освітніх стандартів показали, що лише 21,5 % респондентів знають правильну відповідь (табл. 3.2.6).

Таблиця 3.2.5.

Розуміння респондентами суті того, в якому державному нормативному документі подається структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів

Державний нормативний документ	Викладачі коледжів і технікумів			Загальні дані	
	аграрної галузі	будівельної галузі	машинобудівної галузі	Кількість	%
1	2	3	4	5	6
Закон України «Про вищу освіту»;	27,3	33,5	100	133	34,9

Продовження табл. 3.2.5

1	2	3	4	5	6
Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників;	9,3	4,8		24	6,3
Національний класифікатор України: «Класифікатор професій» ДК 003:2010;	12,0	10,5		40	10,5
Національна рамка кваліфікацій;	48,0	50,7		178	46,7
Міжнародна стандартна галузева класифікація видів економічної діяльності Організації Об'єднаних Націй (ISIC).	3,3	0,5		6	1,6

За допомогою методики експертного оцінювання було визначено міру впливовості основних детермінантів активізації навчання студентів у закладі освіти. серед розмаїття експертних методик (ранговий метод, метод заданої бальної оцінки, метод парних порівнянь, метод програмного прогнозування, метод експертної оцінки «Дельфі» тощо) для нашого дослідження було вибрано ранговий метод як найменш суб'єктивний.

Таблиця 3.2.6.

**Обізнаність викладачів про основне джерело інформації
для розробки освітніх стандартів**

Джерело інформації	Викладачі коледжів і технікумів, %
кваліфікаційна характеристика	18,9
професіограма	9,6
професійний стандарт	21,5
професійні вимоги	11,1
програма навчання	20,5
навчальний план	18,4

В інструкції до експертного листа респондентам було запропоновано проранжувати 7 факторів за такою методикою: фактору, який, на думку експерта, має найбільший вплив на активізацію навчання студентів у закладі освіти, надавався перший ранг, найменш впливовому присвоювався 7 ранг. За результатами експертного оцінювання факторів було побудовано матрицю рангів для визначення місця того чи ін-

шого фактора в загальній системі ранжування. Перевірка правильності заповнення матриці здійснювалася за контрольною сумою за всіма рядками та простежено виконання умови:

$$\sum_{j=1}^n x_{ij} = \frac{(1+n)m}{2}, \quad (1)$$

де n – число факторів;

m – число опитуваних;

x_{ij} – ранг j -го фактора у i -го опитуваного.

При підрахунках суми чисел в кожному з рядків виявились рівни-ми. У подальшому підраховувалася сума чисел у кожному стовпчику $\sum_{j=1}^m x_{ij}$ (суми рангів) та сума сум чисел в усіх стовпчиках $\sum_{j=1}^n \sum_{i=1}^m x_{ij}$. Сума сум чисел в усіх стовпчиках співпала з контрольною сумою сум чисел в усіх рядках $\sum_{j=1}^m \sum_{i=1}^n x_{ij}$, тобто $\sum_{j=1}^n \sum_{i=1}^m x_{ij} = \sum_{j=1}^m \sum_{i=1}^n x_{ij}$.

Зазначена процедура, насамперед, говорить про точне дотримання вимог щодо заповнення матриці рангів, її коректності та доцільності використання для аналізу.

Аналіз результатів експертного оцінювання значущості факторів активізації навчання студентів у закладі освіти свідчить, що респонденти об'єктивно розрізняють пропоновані для ранжування чинники: континуум набраних рангів у межах від 150 до 270. Коротко зупинимося на якісному аналізі отриманих експертних даних. Нагадаємо, що наведена методика передбачає надання перших місць тим факторам, які набрали найменшу суму рангів.

Так, найменшу суму рангів набрав фактор «Характер аудиторних занять». Практика переконує, що поєднання різноманітних методів проведення аудиторних занять активізує процес навчання, підвищує його ефективність.

На нашу думку, на друге місце експерти правомірно поставили фактор «Педагогічна діяльність викладача», так як завдання педагога на сучасному етапі зводиться до того, щоб створити оптимальні умови надання максимальної допомоги студентам в їхній майбутній роботі за спеціальністю.

На третьому місці цілком виправдано виявився фактор «Мотивація учіння студента». Це мотиваційний фактор, а тому така позиція експертів не викликає сумніву: потреби, мотиви та цілі як психологічні змісти є тими детермінантами, що спонукають індивіда до діяльності.

На четвертому місці фактор «Організація самостійної роботи», так як самостійна робота досить ефективний вид навчальної діяльності студентів за умови вмілого, безпосереднього чи опосередкованого керівництва з боку викладача.

Досить критично експерти поставилися щодо можливостей засобів навчання у активізації навчання студентів: фактори «Наявність якісних посібників та підручників» та «Комп'ютерна техніка (Internet)» зайняли 5 та 6 місця відповідно.

Варто сказати, що в сучасному навчальному процесі закладу освіти найбільш вразливим, на нашу думку, є контроль результатів навчання студентів. Мова йде про об'єктивність тестів, за якими нині переважно здійснюється оцінювання успішності навчання студентів. Ознайомлення із сучасними тестовими методиками, що застосовуються педагогічними працівниками, переконує: здебільшого вони не відповідають вимогам валідності та надійності. Фактор «Система методів контролю навчальних досягнень студентів» набрав найбільшу суму рангів і посів, відповідно, останнє, 7 місце.

Для того, щоб визначитися з тим, що думки експертів щодо впливовості вказаних факторів узгоджені між собою, потрібно визначити єдність думок експертів [1]. З цією метою використовувався коефіцієнт конкордації, запропонований М. Кенделлом та Б. Смітом, який розраховується за формулою:

$$\tau = \frac{12S}{m^2(n^3 - n)}, \quad (2)$$
$$\text{де } S = \sum_{j=1}^n \left(\sum_{j=1}^m - \frac{\sum_{j=1}^n \sum_{j=1}^m x_{jy}}{n} \right)^2.$$

Після відповідних розрахунків коефіцієнт єдності думок експертів у нашому дослідженні виявився рівним 0,59. Отже, за величиною коефіцієнта τ можна зробити висновок про те, що думки експертів узгоджені між собою.

Натомість, щоб стверджувати, що узгодженість позицій експертів не є випадковою, необхідно визначити значимість коефіцієнта єдності думок τ . У нашому дослідженні для цього було застосовано критерій Пірсона. Порівняння емпіричного і табличного значення критерію дає змогу зробити висновок про те, що з вірогідністю 95 % можна стверджувати: значення $\tau = 0,59$ не є випадковим.

Результати ранжування запропонованих факторів активізації навчання студентів у закладі освіти наведено в *табл. 3.2.7*.

Результати ранжування факторів активізації навчання студентів

Фактори активізації навчання студентів	Місце за ступенем важливості: від найбільш вагомого фактору (1) до найменш вагомого фактору (7).
Характер аудиторних занять	1
Організація самостійної роботи	4
Мотивація учіння студента	3
Педагогічна діяльність викладача	2
Система методів контролю навчальних досягнень студентів	7
Наявність якісних посібників та підручників	5
Комп'ютерна техніка (Internet)	6

Крім загально визнаних чинників, що гальмують розвиток професійної освіти (залишковий принцип фінансування; недостатня участь суб'єктів господарювання у розв'язанні завдань професійно-технічної освіти; недосконалість нормативно-правової бази; відсутність системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників; недосконалий механізм формування державного замовлення на підготовку фахівців тощо), потрібно відзначити низький рівень стандартизації підготовки молодших спеціалістів.

Мова йде про те, що розроблені стандарти професійної освіти в системі вимог до підготовленості випускників недостатньо використовуються в педагогічному процесі технікумів і коледжів. До деякої міри, цьому сприяє розуміння стандартизації лише як процедури розроблення та затвердження стандартів освіти.

Державна політика України направлена на необхідність методологічних змін з метою упровадження компетентнісного підходу в зміст професійної освіти. У «Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року» заявлено про необхідність розроблення та впровадження освітніх стандартів з професій широких кваліфікацій; розвантаження навчальних планів і програм за рахунок диференціації та інтеграції їх змісту тощо [9]. У «Плані пріоритетних дій уряду до 2020 р.» наголошено, що для розвитку людського капіталу необхідною є реформа системи освіти: трансформація змісту освіти на основі компетентнісного підходу, створення сприятливих умов для підготовки на належному

рівні конкурентоспроможних робітничих кадрів, здатних задовольнити вимоги сучасного ринку праці [8]. Питання стандартизації освіти висвітлено в постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» [7], у «Плані заходів щодо впровадження Національної рамки кваліфікацій на 2016–2020 рр.» та ін.

У тлумаченні суті компетентнісного підходу, що дане В. Радкевич [10], чітко проглядаються зміни, які привносить ця освітня методологія у професійну освіту, зокрема: 1) зміни у змісті освіти; 2) зміни в організації та методичному забезпеченні процесів навчання; 3) зміни в оцінюванні результатів навчання; 4) зміни в системі кваліфікацій.

Стандартизація професійної освіти на компетентнісній основі спричиняє модернізацію самого процесу оволодіння професійною діяльністю. Методологія таких змін пов'язана, насамперед, з педагогічною інтеграцією.

На думку П. Лузана, ідеї компетентнісної освіти нерозривно пов'язані з проблемами інтеграції в освіті. Процесом інтеграції (від латин. *integratio* – з'єднання, відновлення) є об'єднання в єдине ціле раніше розрізнених частин і елементів системи на основі їх взаємозалежності і взаємодоповнення. Інтеграція є складним міждисциплінарним науковим поняттям, що вживається в багатьох гуманітарних науках – філософії, соціології, психології, педагогіці тощо. Дослідники означених проблем доводять, що інтегроване навчання має принципово важливе значення як для формування професійної компетентності майбутнього фахівця, так і для його майбутньої професійної діяльності.

В Україні відбувається процес впровадження та вдосконалення державних стандартів освіти – сукупності норм, котрі визначають вимоги до освітньо-кваліфікаційного рівня. Державні стандарти освіти розробляються для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня та на пряму підготовки (спеціальності) і затверджуються Кабінетом Міністрів України.

На жаль, у технікумах і коледжах, які здійснюють підготовку молодших спеціалістів аграрної, будівельної та машинобудівної галузі, виявлено науково-практичні проблеми у плануванні, змісті й організації навчального процесу.

Під час проведеного анкетування визначено, що 61,3 % викладачів постійно використовують освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ), освітні програми (ОП) підготовки молодшого спеціаліста при

розробленні навчально-методичної документації; 23,3 % викладачів використовують ОП, ОКХ лише при підготовці робочої навчальної програми; 9,1 % – знайомі з цими нормативними документами, але використовують вкрай рідко; при розробленні навчально-методичної документації не використовують ОП, ОКХ взагалі 6,3 % викладачів технікумів і коледжів (табл. 3.2.8).

Таблиця 3.2.8.

Рівень використання освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ), освітньої програми (ОП) підготовки молодшого спеціаліста при розробленні навчально-методичної документації

Запитання	Викладачі коледжів і технікумів			Загальні дані	
	аграрної галузі	будівельної галузі	машино-будівельної галузі	Кількість	%
Відзначте рівень використання Вами освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ), освітньої програми (ОП) підготовки молодшого спеціаліста при розробленні навчально-методичної документації					
постійно орієнтуюсь на ОКХ, ОП при розробленні навчально-методичної документації;	43,3	80,1	59,1	195	61,3
використовую ОП, ОКХ лише при підготовці робочої навчальної програми;	28,0	18,5	22,7	74	23,3
знайомий з цими нормативними документами, але використовую вкрай рідко;	16,0	1,4	13,6	29	9,1
при розробленні навчально-методичної документації не використовую ОП, ОКХ взагалі	12,7	0,0	4,5	20	6,3

Для визначення рівня готовності викладачів до стандартизації на компетентнісній основі проведено опитування 391 співробітника аграрних, будівельних та машинобудівних коледжів і технікумів. Розподіл респондентів за галузями: аграрна – 150 осіб, будівельна – 149 осіб, машинобудівна – 92 особи.

У ході дослідження готовності викладачів до стандартизації освіти на компетентнісній основі встановлено, що для більшості педагогів характерним є низький та середній рівень сформованості мотиваційного, особистісного, діяльнісного й когнітивного компонентів (рис. 3.2.3).

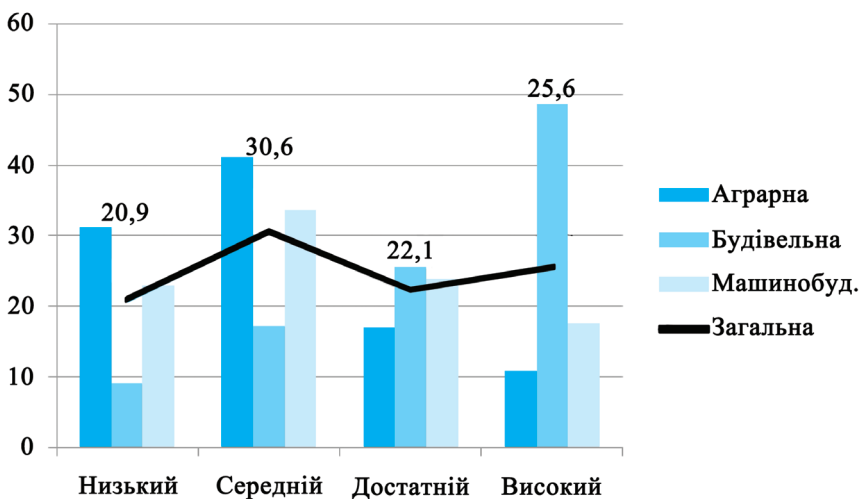


Рис. 3.2.3. Готовність викладачів аграрних, будівельних та машинобудівних коледжів і технікумів до стандартизації підготовки молодших спеціалістів на компетентнісній основі. (Анкети для опитування наведені в додатках А і Б)

Високий рівень готовності до стандартизації освіти на компетентнісній основі, який є творчим за своєю суттю, сформований в дуже обмеженого кола педагогів (10,8 % – в аграрній галузі (рис. 3.2.4), 17,5 % – в машинобудівній галузі (рис. 3.2.5), 48 % – в будівельній галузі (рис. 3.2.6), що свідчить про необхідність організації спеціальної роботи для його цілеспрямованого формування.

Зокрема, актуальними напрямами розв'язання цієї проблеми є підготовка педагогів у процесі підвищення педагогічної кваліфікації та навчання студентів – майбутніх педагогів.

Результати діагностики на констатувальному етапі свідчать, що низький рівень успішності мали майже 22,2 % студентів випускних груп, середній рівень показали біля 57,0 %, високим рівнем відзначилися 20,8 % студентів. Наразі результати констатувального експерименту показали переважно низький та середній рівні успішності студентів випускних груп.

Результатом проведення констатувального етапу педагогічного експерименту є середньостатистичні дані успішності студентів випускних груп аграрних, будівельних та машинобудівних коледжів і технікумів (табл. 3.2.9).

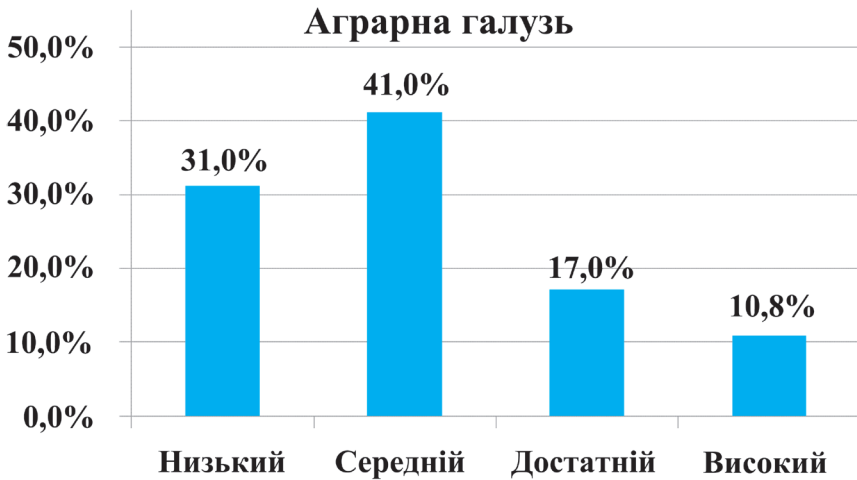


Рис. 3.2.4. Готовність викладачів аграрних коледжів і технікумів до стандартизації підготовки молодших спеціалістів на компетентнісній основі

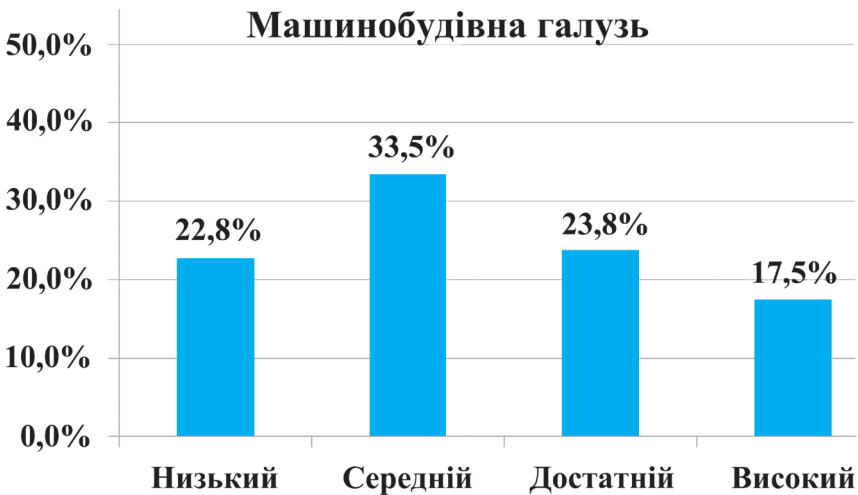


Рис. 3.2.5. Готовність викладачів машинобудівних коледжів і технікумів до стандартизації підготовки молодших спеціалістів на компетентнісній основі

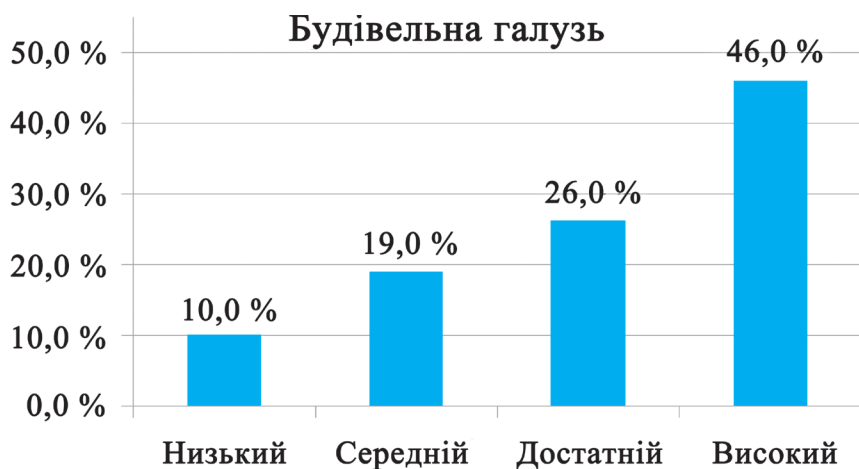


Рис. 3.2.6. Готовність викладачів будівельних коледжів і технікумів до стандартизації підготовки молодших спеціалістів на компетентнісній основі

Таблиця 3.2.9.

Середньостатистичні дані успішності студентів випускних груп

Коледжі і технікуми	низький рівень		середній рівень		високий рівень	
	%	кількість студентів	%	кількість студентів	%	кількість студентів
Аграрна галузь	16,7	25	65,3	98	18,0	27
Будівельна галузь	22,5	60	55,8	149	21,7	58
Машинобудівна галузь	32,1	25	44,9	35	23,1	18
Всього	22,2	110	57,0	282	20,8	103

Таким чином, за результатами констатувального етапу експериментальної роботи можемо зробити висновок про недостатній рівень успішності студентів випускних груп, що потребує здійснення наукового обґрунтування й організаційних заходів зі стандартизації освіти коледжів і технікумів.

Реалізація програми подальшого вдосконалення системи підготовки фахівців різного освітньо-кваліфікаційного рівня, вважає В. Мороз [5], вимагає змін у структурі вищої освіти і приведення її до умов європейського освітнього простору, визначеного Болонськими домовленостями; ці процеси у вітчизняній освіті мають бути здійснені з максимальним збереженням накопиченого досвіду і національних

традицій. Зокрема, в Україні важливо зберегти освітньо-кваліфікаційний рівень «молодший спеціаліст»; підготовку молодших спеціалістів треба зосередити виключно в коледжах і технікумах, які мають для цього необхідні кадрові, методичні й навчально-матеріальні умови; у коледжах і технікумах варто зберегти систему і методи організації навчально-виховного процесу, організаційні форми навчання, нині діючі стандарти освіти тощо. Водночас, потрібно активно розповсюджувати досвід новітніх освітніх технологій, таких, як рейтингова система оцінки навчальних досягнень студентів, модульна побудова навчальних програм і навчальних курсів, інформаційні технології в навчальному процесі тощо; задля досягнення високого рівня ефективності підготовки молодших спеціалістів розробити і запровадити систему, яка б визначала молодшого спеціаліста як самодостатню кваліфікаційну категорію із завершеним рівнем освітньої і професійної сформованості і яка б чітко визначала умови й порядок реалізації програми освіти впродовж усього життя і ступеневої освіти.

Ми частково погоджуємося з ученим, але вважаємо, що, згідно чинного законодавства, молодших спеціалістів також готують у закладах професійної (професійно-технічної) освіти, нині діючі стандарти потребують вдосконалення, як і система та методи організації навчально-виховного процесу, організаційні форми навчання.

Таким чином, на основі викладеного можна зробити висновок про те, що сучасний стан підготовки молодших спеціалістів аграрної, будівельної та машинобудівної галузей характеризується системою організаційних деструктивних факторів, що зумовлюють гостру необхідність у розробці комплексу заходів щодо раціоналізації стандартизації освіти.

Життя і практика довели, що в підготовці молодших спеціалістів об'єктивно визріли умови й необхідність рішучих змін і перетворень. За час навчання у студентів мають розвиватися природні здібності та задатки, творча уява та образне мислення, необхідні для успішної реалізації професійної діяльності. Основною метою подальших досліджень є професійна підготовка конкурентоздатного кваліфікованого спеціаліста, який зможе реалізуватися у професійній та творчій діяльності.

Перспективність наших досліджень полягає в тому, що вони дають можливість формувати конкретні наукові програми з вивчення і розробки рекомендацій щодо модернізації змісту навчання в коледжах і технікумах, визначення освітнього рівня молодших спеціаліс-

тів у загальній системі фахової і професійної освіти держави, здійснити наукове обґрунтування й організаційні заходи з інтеграції коледжів і технікумів у світову систему формування кваліфікованих фахівців.

Література

1. Глас Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / [пер. с англ. Л.И. Хайрусовой] / Дж. Глас, Дж. Стэнли – М.: Прогресс, 1976. – 494 с.
2. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України з питань професійно-технічної освіти» [Електронний ресурс] – Режим доступу до видання: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-вр>
4. Закон України «Про професійно-технічну освіту» [Електронний ресурс] / – Режим доступу до видання: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-вр>
5. Мороз В.Д. Проблеми підготовки молодших спеціалістів України і Болонський процес / В.Д. Мороз [Електронний ресурс] / – Режим доступу: <https://refdb.ru/look/2065406.html>
6. Наказ МОН України «Про затвердження і введення в дію складових галузевих стандартів вищої освіти зі спеціальностей освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста галузей знань 0304 «Право», 0305 «Економіка та підприємництво», 0501 «Інформатика та обчислювальна техніка», 0502 «Автоматика та управління», 0505 «Машинобудування та матеріалобробка», 0509 «Радіотехніка, радіоелектронні апарати та зв'язок», 0513 «Хімічна технологія та інженерія», 0515 «Видавничо-поліграфічна справа», 0601 «Будівництво та архітектура»» від 17.04.2015 N 443/ Міністерство освіти і науки України. – К. – 2015. – [Електронний ресурс] / – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/3897>
7. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23 листопада. 2011 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
8. Про затвердження середньострокового плану пріоритетних дій Уряду до 2020 року та плану пріоритетних дій Уряду на 2017 рік: розпорядження Кабінету Міністрів України № 275 від 3 квітня 2017 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/275-2017-%D1%80>.
9. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: указ Президента України № 344/2013 від 25 червня 2013 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
10. Радкевич В.О. Компетентнісний підхід до забезпечення якості професійної освіти і навчання / В.О. Радкевич // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали звітної науково-практичної конфе-

ренції (м. Київ, 29 березня 2012 р.). – Т. 1 / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / за заг. ред. В.О. Радкевич. – К.: ІПТО НАПН України, 2012. – С. 5–12.

3.3. Роль соціальних партнерів у процесі стандартизації професійної підготовки

Соціальне партнерство являє собою форму соціальної взаємодії різноманітних державних інститутів і суспільних груп соціального співтовариства, що дає їм змогу вільно виражати свої інтереси і знаходити цивілізовані способи їх гармонізації та реалізації.

Соціальне партнерство – суспільно-орієнтоване утворення – це унікальний підхід до розвитку співтовариства й людських ресурсів. Він фокусується на служінні інтересам усього співтовариства, потребує співробітництва певних установ і багатьох партнерів, сприяє позитивним змінам та вдосконаленню роботи педагогічних колективів у середовищі, що швидко змінюється. Як відомо, місце освіти в суспільстві сьогодні визначають дві тенденції: нові науково-інформаційні технології і глобалізація світу, що породжує загострення конкуренції усіх галузей суспільного життя [1].

В умовах глобалізації основою освітньої політики кожної держави є соціальна спрямованість і збалансованість соціальних інтересів.

Соціальне партнерство в сфері фахової передвищої освіти має бути спрямоване на розвиток високоякісної освіти в інтересах ринку праці, економіки і громадян. До поняття соціальних партнерів входять організації працівників і роботодавців, включаючи асоціації і об'єднання роботодавців, торгово-промислові палати, об'єднання підприємців, а також регіональні структури зайнятості та економічного розвитку та ін.

Основний акцент соціального партнерства на даний час – регіональна політика та регіональний розвиток.

Як відомо, активне становлення соціального партнерства в сфері професійної освіти в країнах Євросоюзу відбувалося в процесі розвитку соціального діалогу із середини 50-х до початку 90-х років. До початку 90-х рр. в країнах Західної Європи сформувалися основні моделі соціального партнерства у сфері професійної освіти і навчання.

Суттєвими кроками у цьому напрямі є створення Національної Ради соціального партнерства при Президентові України (1993 р.),

розробка проекту закону України «Про соціальне партнерство» (2002). Ефективні підходи до вдосконалення підготовки кваліфікованих робітників, відповідно до вимог соціального партнерства, були викладені у Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні на 2005 – 2010 рр., схваленої 2004 р. на спільному засіданні колегії Міністерства освіти і науки України та президії АПН України. Однак, не отримавши статусу нормативно-правового документа, ця концепція не змогла ефективно впливати на модернізаційні процеси в системі професійної освіти з питань оновлення змісту, впровадження сучасних форм і методів навчання, управління освітньо-виховною, навчально-виробничою, навчально-методичною, фінансово-економічною та господарською діяльністю тощо [7].

Глибокі зміни, що відбуваються в області праці і зайнятості, необхідність вирішення економічних проблем з метою забезпечення конкурентоспроможності та ефективності підприємств, швидкого і адекватного реагування на зміни, пов'язані з розвитком нових технологій і зростанням «нематеріальних інвестицій» вимагають відповідної організації кваліфікованої праці і особливої уваги до професійного навчання та розвитку умінь дорослого населення.

Саме тому підприємства змушені приділяти все більше уваги питанням професійної підготовки, яка стає стратегічним чинником, що забезпечує необхідні структурні зміни.

Організація соціального партнерства в сфері професійної освіти в європейських країнах має свою історію і традиції. Процес формування і розвитку соціального партнерства не був простим і легким. І навіть в останні десятиліття західноєвропейські країни стикаються з певними труднощами в організації соціального партнерства.

На європейському рівні (Європейський Союз) у соціальному діалозі, ініційованому в Валь Дюшессе тодішнім Президентом Європейської Комісії Жаком Делором, беруть участь Союз конфедерацій промисловців і роботодавців Європи (UNICE); Європейський центр підприємств за участю держави та підприємств загального економічного інтересу (СЕЕР); Європейська конфедерація профспілок (ETUC); Європейська асоціація ремісничих, малих і середніх підприємств [6].

Упродовж останніх двох десятиліть соціальні партнери визначають свої позиції з найважливіших питань сучасної дійсності у формі «Узгоджених підходів соціальних партнерів».

У сфері освіти і професійного навчання виділено чотири основні напрями: безперервне навчання; професійна орієнтація молоді та дорослого населення; професійні кваліфікації, включаючи прогнозування та аналіз попиту, взаємне визнання кваліфікацій і їх «прозорість»; ресурси і фінансування.

У рамках цих напрямів у сферу інтересів соціальних партнерів входять питання професійного навчання, визначення змісту професійної освіти і підвищення якості навчальних планів і програм та формування єдиного європейського простору для дистанційного навчання; визначення умов і цілей розробки професійних кваліфікацій і базових професійних умінь; здійснення професійної орієнтації (виявлення зв'язків між основною освітою і професійним навчанням, особливо сприянню працевлаштування молоді); тривалості обов'язкового навчання; підготовки викладацького складу; організації та здійсненні навчання на робочому місці; забезпечення працевлаштування, перш за все – серед молоді (ця проблема знаходиться на перетині сфер освіти, початкового професійного навчання, професійної орієнтації, освоєння професійних кваліфікацій і продовженого навчання, вона набула особливого значення в зв'язку зі зростанням безробіття серед молоді і зростаючим попитом з боку підприємств на кваліфіковану робочу силу); організації та функціонування системи безперервного навчання і його доступності та забезпечення законодавчого регулювання всіх вище перелічених питань.

У 1992 році був створений Комітет соціального діалогу (КСС), який відіграє дуже важливу роль в політичних процесах Європейського Союзу, де соціальний діалог розглядається як засіб удосконалення управління Європою і рушійною силою економічних та соціальних реформ, і ставиться завдання посилення соціального діалогу на всіх рівнях [6].

Програма соціального партнерства в Україні як майбутньої країни ЄС передбачає розвиток діяльності організацій соціальних партнерів з питань зайнятості, мобільності і розширення.

Крім документів, прийнятих європейськими організаціями соціального партнерства, питання соціального партнерства є невід'ємною частиною загальної стратегії економічного і соціального розвитку Європейського Союзу, що відображено практично в усіх основних документах Європейської комісії. Інтерес до цих питань викликаний змінами в організації праці внаслідок заміни масового виробництва

виробництвом, орієнтованим на споживача, що вимагало прийняття заходів щодо вдосконалення якості та умов праці, переходу до більш гнучких форм організації праці та розвитку організації. Нова концепція організаційного розвитку отримала назву «гнучка компанія» і характеризується високим ступенем довіри і високою кваліфікацією робочої сили. Ці зміни пояснюються трьома факторами: людськими ресурсами (в економіці, заснованій на знаннях, коли люди стають основним ресурсом), ринками і технологіями.

Водночас, спостерігається зростання важливості питань безпеки праці. Воно стає центральним для соціальних партнерів і держави та потребує вирішення, з точки зору розвитку компетентностей працівників, удосконалення законодавства в соціальній сфері, оплати праці, розвитку рівності можливостей тощо.

Наступним центральним питанням є вдосконалення організації праці на робочому місці і поліпшення ситуації у сфері зайнятості за рахунок вдосконалення організації та якості праці.

Модернізація підприємств може здійснюватися тільки самими підприємствами за активною участю керівництва і працівників та їх представників. У нових децентралізованих і мережевих організаціях працівники виконують низку інтегрованих завдань, у зв'язку з чим змінюється структура умінь і виникає потреба в широких уміннях, а не тільки у високій якості їх. Саме тому в сучасних умовах особливого значення набуває постійне навчання та підвищення кваліфікації, що, в свою чергу, передбачає посилення взаємодії системи професійної освіти з роботодавцями.

Світовий досвід свідчить, що провідну роль у цьому процесі відіграє соціальне партнерство як мирний спосіб регулювання відносин між класом найманих працівників і власниками засобів виробництва.

Для України, що стала на шлях побудови демократичного режиму на засадах політичного плюралізму та ринкової економіки, важливо культивувати цивілізовані форми відносин між державою та громадянським суспільством, насамперед, такими його впливовими групами інтересів як підприємці-власники та наймані працівники, оптимізувати способи їхньої взаємодії між собою та з органами державної влади [4].

Основним питанням, що стоїть перед працівниками, роботодавцями, соціальними партнерами і політиками, є саме знаходження балансу між гнучкістю і захищеністю. Працівникам необхідно бути

впевненими, що зміни, які відбуваються, не позбавлять їх роботи, забезпечуючись новими формами організації праці, завдяки чому роботодавці отримають більше різнобічних і стабільних працівників, так як їм потрібні працівники, адаптивні до різних моделей організації праці.

Сьогодні, як ніколи, зростає роль постійного навчання та розвитку. У сучасних умовах, за деякими оцінками, через 10 років застаріває 80 % використовуваних технологій і обладнання. При цьому до кінця десятирічного періоду в 80 % працівників, які здобули освіту 10 років тому, можуть втратити свою актуальність умінь і кваліфікації, якщо вони не матимуть можливості постійного їх оновлення та вдосконалення в рамках стратегії навчання впродовж усього життя.

Нові умови, коли індустріальні відносини стають відкритішими і гнучкішими, вимагають перегляду взаємодії між державою (законодавство) і соціальними партнерами (колективні договори) та між соціальними партнерами і працівниками (індивідуальні контракти зайнятості), іншими словами - створення нової моделі соціального партнерства.

Роль соціальних партнерів на підприємствах, на галузевому, національному та європейському рівнях у формуванні нової організації праці, розвитку інновацій, у процесах модернізації та забезпеченні балансу економічних і соціальних інтересів не може бути переоцінена.

Соціальне партнерство зараз направлене на формування продуктивної і навчаючої організації праці, заснованої на солідарності підприємств і працівників. При цьому всі сторони соціального діалогу усвідомлюють найпершу роль постійного навчання та розвитку людських ресурсів.

Однією з найбільш цікавих інновацій у сфері приватно-державних партнерств останнім часом є створення галузевих організацій, оскільки галузевий принцип розвитку соціального партнерства вже довів свою перспективність.

Галузевий підхід дає змогу роботодавцям узгоджено сформува-ти бачення розвитку галузі, визначати вимоги до змісту і якості праці працівників різних кваліфікаційних рівнів, розробки та оновлення кваліфікацій, формування вимог до змісту освітніх стандартів і програм та організації навчання на робочому місці. Також галузевий підхід забезпечує ефективну взаємодію суб'єктів ринку праці й освіти в ситуації зростаючої децентралізації та регіоналізації.

У рамках галузевого підходу засновуються галузеві організації (так звані ради), які займаються оцінкою потреби галузі в робочій силі у професійно-кваліфікаційному розрізі, прогнозуванням її розвитку, розробкою професійних стандартів, оцінкою компетентностей в рамках системи сертифікації кваліфікацій. Ради дають змогу консолідувати інтереси галузевих підприємств для вирішення спільних питань, центральним з яких є забезпечення підприємств кваліфікованою робочою силою, консолідоване уявлення потреб в кадрах забезпечує посилення впливу сфери праці на сферу освіти і політику в галузі професійної освіти; усвідомлення загальних потреб і проблем має особливе значення для малих підприємств, з точки зору забезпечення їх конкурентоспроможності та ефективності. Також ради сприяють взаємодії між підприємствами в області створення диверсифікованих можливостей для навчання.

Формування галузевих рад передбачає наявність відповідного фінансування, яке забезпечується на державному рівні, оскільки галузеві організації роботодавців є потужним фактором економічного розвитку, підвищення конкурентоспроможності економіки і розвитку людських ресурсів (наприклад: Великобританія, Канада) [8].

Переваги фінансування галузевих організацій для держави - забезпечення їх залученості / непрямої участі в розвитку галузей і реалізації в них політики в області розвитку людських ресурсів, що особливо важливо для забезпечення державних пріоритетів розвитку галузей, які повинні надати найбільший вплив на економічне зростання, продуктивність праці або інші державні цілі і завдання (приклад Сингапуру – уряд Сингапуру приділяє особливу увагу підтримці галузей, орієнтованих на міжнародний ринок, що забезпечують збільшення частки країни на міжнародному ринку, а також нових перспективних секторів, таких як, наприклад, нанотехнології).

Для роботодавців вигоди створення галузевих організацій складаються в:

- ✓ можливості колективного уявлення власних інтересів, у частині розвитку людських ресурсів;

- ✓ можливості консолідованого впливу на систему освіти для отримання випускників, які матимуть уміння, необхідні підприємствам для конкурентного розвитку;

- ✓ зменшення витрат на донавчання або перенавчання випускників системи професійної освіти;

✓ можливості оптимізації системи підвищення кваліфікації та перепідготовки працівників, що приведе до підвищення мотивації працівників і зниження плинності кадрів [1].

Дещо інша, але не менш ефективна модель, реалізується в Нідерландах. Це – некооперативна модель регулювання, що характеризується високою роллю соціальних партнерів у сфері професійної освіти і навчання. Провідну роль відіграють Національні організації з професійної освіти та навчання. Згідно із Законом «Про освіту і професійну освіту і навчання» року, уряд відповідає за організацію середньої професійної освіти і навчання та його фінансування, за винятком навчання, що надається компаніями («навчання на робочому місці»). Закон також передбачає створення таких соціальних структур, як: національні організації професійної освіти і навчання та регіональні центри по фаховій освіті і навчанню, які наділяються правом організації та здійснення професійної освіти і навчання. Тобто, держава делегує повноваження в цій галузі незалежним структурам.

У країні функціонують 22 національні організації (НО) професійної освіти і навчання, які представляють інтереси держави, працівників і роботодавців та здійснюють взаємодію між ринком праці, професійною освітою і навчанням. Юридично ці організації мають статус приватних структур і діють в рамках приватного права (як фонди або асоціації), виконуючи за дорученням держави завдання, визначені Законом «Про освіту та професійне навчання». Поряд з державними завданнями, Національні організації мають право здійснювати комерційну діяльність (наприклад, навчання зайнятого населення за контрактами з компаніями або регіональними службами зайнятості). Вони також мають право розробляти навчальні матеріали та займатися видавничою діяльністю [1].

НО формуються із представників промисловості і бізнесу, Конфедерації профспілок Нідерландів і системи освіти та відповідають за:

- формування вимог до змісту професійної освіти і навчання (практично, ці вимоги є професійними стандартами);
- якість професійної освіти і навчання;
- розробку курсів для підвищення кваліфікації працівників (наприклад, при появі нового обладнання або нових технологій);
- вивчення потреби в навчанні в рамках компаній;
- розробку довгострокових планів навчання;

- організацію виробничого навчання в системі професійної освіти і навчання;

- моніторинг соціальних і технологічних змін на ринку праці за секторами (за результатами моніторингу виявляються релевантні зміни і, відповідно їм, вносяться рекомендації щодо зміни змісту курсів або введення нових курсів і вимог до кінцевих результатів навчання; зміни або нововведення вважаються релевантними, якщо вони впроваджені в сорока відсотках компаній);

- розробку кінцевих цілей навчання (мінімум знань, умінь і відносин, необхідних для отримання кваліфікації);

- забезпечення якості підсумкової атестації;

- розробку та оновлення системи національних кваліфікацій.

Розробка кваліфікацій здійснюється таким чином: спочатку соціальні партнери визначають профілі професій, потім ці профілі обговорюються з представниками сфери освіти і після цього «переводяться» в «кінцеві цілі, або досягнення» навчання. НО беруть участь у визначенні «вихідних кваліфікацій», тобто освітніх стандартів, що приводять до отримання кваліфікації. Розроблені НО «вихідні кваліфікації» підлягають затвердженню Міністерством освіти, яке попередньо погоджує їх із радою з ринку праці та освіти.

Участь соціальних партнерів у розробці структури кваліфікацій є гарантією того, що навчання ведеться саме за тими професіями, які користуються попитом на ринку праці, і в рамках того змісту, який необхідний для виконання певної трудової діяльності. Також НО забезпечують якість кваліфікаційної структури, здійснюючи постійну взаємодію і консультування компаній, що безпосередньо надають навчання; фахівців зі сфери промисловості й торгівлі та інноваційних центрів за галузями.

Розробкою стандартів середньої професійної освіти займаються 22 національні організації, кожна з яких здійснює моніторинг розвитку сектора та оновлення кваліфікацій і стандартів, а також регулює зміст кваліфікацій у даному секторі.

Для визначення профілів професій використовуються емпіричні дослідження, відео-конференції або конференції експертів. Після формування профілів професій галузеві соціальні партнери спільно з представниками закладів професійної освіти здійснюють розробку профілів професійної освіти, які, по суті, є еквівалентом кваліфікації.

Варто особливо підкреслити відмінність між профілем професії і профілем професійної освіти. Профіль професії розробляється соціальними партнерами і відображає ситуацію в професійній області. На його підставі соціальні партнери та представники сфери освіти розробляють профіль професійного навчання (кваліфікації), який може охоплювати кілька профілів професій. Відтак, обсяг кваліфікації встановлюється за допомогою консенсусу між сферою праці і сферою освіти.

Національні організації із фахової освіти та навчання об'єднані в Асоціацію національних організацій «COLO». Ця асоціація займається питаннями виконання законодавства в галузі атестації, структури кваліфікацій та ін.; представленням інтересів НО при взаємодії з Міністерством освіти; розробкою проектів нормативних документів, лобіюванням фінансових питань, подачею заявок на участь в міжнародних проектах, визнанням дипломів інших країн.

Національні організації активно взаємодіють з галузевими інститутами, що займаються проблемами ринку праці для отримання їх прогнозів. Вони також відповідають за навчання працюючих громадян (спільно з урядом і Міністерством економіки).

Як впливає з огляду соціального партнерства в сфері професійної освіти і навчання в Нідерландах, механізм соціального партнерства створений в досить жорсткій логіці забезпечення державних інтересів при делегуванні значної частини повноважень з реалізації державної політики в області професійної освіти і навчання незалежним структурам. Такий поділ відповідальності забезпечує гнучкість взаємодії всіх структур, безпосередньо зацікавлених у кваліфікованій робочій силі, включаючи і самих працівників, стимулює їх мотивацію й активність у здійсненні спільної діяльності та водночас забезпечує постійний контроль з боку держави [6].

У Німеччині держава бере активну участь у розвитку та підтримці професійної освіти і навчання. Дедалі більшого поширення набуває система підтримки професійної освіти, що передбачає спільний контроль за професійною освітою і навчанням з боку економічних і соціальних партнерів.

Участь соціальних партнерів в професійному навчанні та навчанні для ринку праці традиційна для Німеччини. У Міністерстві освіти і науки традиційно активні державні та квазі-державні сектори. При цьому регулювання пропозиції і попиту залишається за ринком [6].

Соціальне партнерство є одним з найважливіших елементів дуальної системи професійної освіти і навчання в рамках федеральної структури державного устрою, яка передбачає чіткий і законодавчо закріплений розподіл обов'язків між федеральним урядом і землями в сфері освіти. За розвиток професійного навчання традиційно відповідає цілий ряд структур та інститутів, таких, як: «Компетентні організації» (Корпоративні державні структури, що відповідають за навчання на підприємствах), представлені промисловими, торговими і галузевими палатами і різними федеральними і земельними органами управління державного сектора; комітети з професійного навчання вищевказаних організацій; Земельні комітети по професійному навчанню; Земельні міністерства (Міністерства праці, фінансів і, рідше, культури), які здійснюють контроль за «компетентними організаціями» і приймають рішення про надання фінансової підтримки навчання на підприємстві Земельними урядами; Федеральний інститут професійної освіти і навчання; Федеральна служба з питань праці.

Соціальні партнери беруть активну участь у розробці кваліфікацій дуальної професійної освіти спільно з Федеральним інститутом професії (BIBB), в правління якого входять представники роботодавців, працівників, Земель і Федерального уряду. Чим більше професійно орієнтована програма, тим більше участь беруть в розробці вимог до них (переліку професійних і ключових компетентностей) представники професійної області / роботодавці. На третинному рівні це, насамперед, стосується спеціалізованих вищих закладів освіти і професійних академій (навчальні заклади вищої освіти для дорослих, які існують лише в декількох землях), а також федеральних кваліфікацій безперервної освіти, що знаходяться у веденні Федерального уряду. Після досягнення внутрішніх домовленостей зацікавлені в розробці кваліфікації підвищеного рівня сторони подають відповідну заяву в Федеральне Міністерство освіти і науки, яке звертається за консультаціями в інші міністерства. Після відповідних процедур Міністерство приймає відповідні рішення. Ініціатива по оновленню кваліфікацій і введенню нових виходить значною мірою від соціальних партнерів [6].

Наразі різко скоротився цикл розробки нових освітніх стандартів, заснованих на вимогах роботодавців (з 4-5 років до 2 років максимум).

Відповідно до Закону про професійне навчання 1969 р., стандарти професійної освіти повинні ґрунтуватися на базових професійних

стандартах, що лежать в основі освітньої програми, і яка повинна розроблятися менше, ніж на два роки. Роботодавці визначають професійні знання і вміння, пов'язані з конкретною трудовою діяльністю, трудові функції і ролі); ключові вміння (комунікативні та аналітичні вміння); уміння, що забезпечують можливість працевлаштування.

Професійна складова вимог до професійних освітніх програм розробляється уповноваженими міністерствами за участю Федерального інституту професійної освіти в рамках процедур, затверджених тристоронньої комісією, і включають в себе етап досліджень, розробку професійних характеристик. Після чого здійснюється розроблення освітньої програми і її погодження та затвердження.

На даний час в Німеччині реалізується інноваційна концепція «відкритих і динамічних професій навчання» (стандартів умінь), що забезпечують більшу гнучкість як в плані освітніх програм, так і організації навчання. Розробка нових вимог до програм навчання викликана появою нових технологій і обладнання; швидким зростанням професійних знань; глобалізацією окремих галузей промисловості та інформації; змінами в організації праці (рішення конкретних завдань сьогодні вимагає поєднання різних, раніше поділених функцій, і організація праці стає більш уніфікованою); орієнтацією послуг на індивідуальні вимоги конкретних замовників, як внутрішніх, так і зовнішніх; становленням системи навчання упродовж усього життя, це дає змогу працівнику адаптуватися до процесів, що відбуваються.

На думку роботодавців, у зв'язку з тим, що трудова діяльність в сучасних умовах все більшою мірою передбачає виникнення нестандартних та складних ситуацій, працівникам потрібні такі соціальні уміння, як: здатність вести переговори; приймати рішення в нестандартних ситуаціях; аналізувати вплив власної діяльності на мікросередовище тощо.

Таким чином, в сучасних умовах кваліфікація перестає бути простим набором умінь і знань і поширюється на міжпредметні здатності працівників, які повинні вміти планувати й виконувати свої обов'язки без сторонньої допомоги; нести відповідальність за свою роботу, контролювати свою власну діяльність, тобто на перший план виходять так звані «ключові» вміння, а також інтелектуальні здібності та особистісні якості. Більш того, потрібен баланс між корпоративними потребами і вимогами зовнішнього ринку праці.

Після розробки проекту вимог роботодавців ці вимоги направляються у Федеральний інститут професійної освіти, де на їх підставі формуються документи для сфери освіти, які підлягають обговоренню у Федеральному Міністерстві економіки [8].

На думку роботодавців, структурний принцип нової Концепції освітніх стандартів включає в себе:

- ✓ базові вміння, які підлягають освоєнню упродовж усього періоду навчання;

- ✓ обов'язкові професійні вміння, що підлягають освоєнню в рамках конкретних дисциплін;

- ✓ факультативні блоки, що адекватно відображають різні аспекти відповідних професій в різних типах організацій і забезпечують широту спеціалізованих знань.

На думку соціальних партнерів, тільки така структура стандарту здатна забезпечити оптимальний взаємозв'язок між базовими та предметними / дисциплінарними вміннями, а також спеціалізованими елементами навчання в рамках єдиної професійної кваліфікації.

Підсумовуючи вищесказане, можна константувати:

- **по-перше**, стандарт професійного навчання, як це видно з освітніх областей, що підлягають засвоєнню, ґрунтується на конкретних трудових функціях і на діях, що входять до них, і які людина повинна вміти здійснювати в ході професійної діяльності;

- **по-друге**, предметні вміння засвоюються в рамках більш широких областей, що дають працівникові уявлення про місце власної діяльності в більш широкому контексті, з точки зору нормативно-правових основ, місця в галузі й економіці в цілому;

- **по-третє**, велике значення надається базовим умінням, які потрібні працівнику для подальшої трудової мобільності і застосування їх в різних областях діяльності, що, окрім усього іншого, підвищує рентабельність навчання.

У Франції регулювання професійної освіти здійснюється в рамках моделі державного регулювання. При цьому парадигма жорсткого державного планування, що була основною стратегією розвитку освіти в 50-60-і рр. ХХ століття, в 70-і рр. модифікувалася і стала базуватися на зв'язку навчання й ринку праці. При цьому, оскільки орієнтація виключно на попит містила надто високі ризики, держава продовжувала втручатися і в регулювання ринку праці.

Не відмовившись повністю від державного втручання у професійну освіту і навчання, Франція знайшла компромісне рішення шляхом активного залучення до розробки та реалізації політики в цій галузі соціальних партнерів у вигляді професійних асоціацій, торгово-промислових палат, профспілок і т. ін. і децентралізації управління, що виражається в делегуванні частини повноважень регіонів.

Взаємодію з роботодавцями в частині формування вимог до кваліфікацій закріплено в структурі Міністерства освіти, де в рамках Департаменту професійного навчання функціонує Бюро партнерства зі сферою праці і консультативними професійними комісіями (організаціями соціальних партнерів) (Bureau du partenariat avec le monde professionnel et des commissions professionnelles consultatives), що відповідає за розробку змістовної сторони кваліфікаційних вимог і зв'язок з національними галузевими консультативними комісіями і Бюро регулювання професійних дипломів (Bureau de la réglementation des diplômes professionnels), яке займається юридичними питаннями, пов'язаними з національними професійними дипломами та екзаменаційними вимогами.

Крім цього, на національному рівні ключову роль відіграє Постійна комісія Національної ради з управління професійним навчанням, що складається з представників роботодавців, профспілок та дванадцяти міністерств, яка є консультативним органом при розробці основних питань національної політики в області професійної освіти, Координаційний комітет регіональних програм учнівства і професійного навчання, що складається з представників соціальних партнерів, державних органів та регіональних рад і координує розробку політики на регіональному рівні та 21 Консультативна професійна комісія, займаються розробкою кваліфікаційних вимог для державних професійних дипломів. Кожна з цих комісій відповідає великому сектору економіки.

У рамках соціального діалогу, роботодавці представлені Федерацією роботодавців, Федерацією малих і середніх підприємств, Професійним союзом ремісників.

Соціальні партнери, які представляють 19 галузевих комітетів, активно беруть участь у розробці нових видів дипломів / сертифікатів / кваліфікацій спільно з Міністерством освіти. Участь цих комітетів забезпечує якісні критерії оцінки професійної кваліфікації. Саме з їх ініціативи розроблена кваліфікація професійного бакалаврату, що відображає зро-

стаючи потребу в фахівцях, які володіють новими технологіями в області виробництва, автоматизації праці в офісах, автоматизованих методів виробництва і використання комп'ютерних технологій в промисловості.

Процедура оновлення кваліфікацій / дипломів або започаткування нових охоплює два етапи. Спочатку за поданням міністерства або галузі проводиться аналіз потреби в оновленні. При позитивному рішенні, на другому етапі дві робочі групи послідовно розробляють профіль і нову сертифікаційну рамку. У першій групі беруть участь представники галузі, а в другій – викладачі та інспектори [8].

Ефективність соціального партнерства «коледж – роботодавець» в Україні, в контексті модернізації освіти значно зростає за умов зміни позиції роботодавців як стратегічних партнерів. Із сторонніх спостерігачів і пасивних споживачів освітніх послуг вони повинні перетворитися в зацікавлених учасників інноваційних освітніх процесів. Позитивний синергійний ефект стратегічного партнерства «коледж – роботодавець» можливий, якщо воно базується на принципах взаємовигідності, довгостроковості і високої відповідальності зацікавлених сторін.

Побудова конструктивного діалогу між державою, бізнесом та закладом освіти можлива лише за умови узгодженості інтересів всіх сторін та зацікавленості у продуктивній і взаємовигідній співпраці. На державу покладається найбільша роль як на сторону, що має забезпечити необхідні умови партнерства як для коледжів, так і бізнес-організацій, виробити систему мотивів і стимулів до здійснення науково-дослідних робіт, що в подальшому мають знайти відображення в розробках, діяльності компаній та інноваційному розвитку економіки країни.

Сучасна соціально-економічна ситуація, розвиток ринкових відносин висувають високі вимоги до діяльності закладів середньої ланки. В умовах, коли підвищується конкуренція на ринку праці і розвивається підприємницька діяльність, випускники повинні швидко адаптуватися на виробництві, вміти безпосередньо виконувати складні операції, організовувати і планувати колективну працю з найбільшою ефективністю.

Однією з умов якісної підготовки фахівців є не просто взаємодія, а тісна співпраця закладу освіти з роботодавцями та органами державної влади – управлінням освіти, центрами з працевлаштування і зайнятості населення та ін. Такі відносини носять, головним чином, партнерський, тобто добровільний та ініціативний характер. Вони засновані на взаємних інтересах:

- студентів – в отриманні добротної професійної освіти і включенні в трудову діяльність;

- педагогічного колективу – в якісній реалізації своїх функцій;
- роботодавців – у залученні кваліфікованих кадрів;
- суспільства – в розвитку професійно-освітнього потенціалу.

Природно, що процес формування такої складної, різноманітної системи взаємовідносин відбувається неоднозначно. Одні зв'язки встановлюються швидко, інші розвиваються складніше, вимагаючи більшої уваги.

Під соціальним партнерством коледжів і технікумів сьогодні потрібно розуміти співробітництво коледжу, органів управління освітою, замовників і роботодавців (служби зайнятості, підприємства, організації та ін.), громадських організацій, спрямоване на комплексне рішення проблем підготовки затребуваних фахівців і їх працевлаштування. Інтеграція сфери передвищої освіти з зовнішнім середовищем повинно дати можливість формувати у студентів потрібні особистісні та професійні якості. Головними критеріями ефективності соціального партнерства є якість підготовки і затребуваність випускників.

Сьогодні, як ніколи, гостро стоїть ще одна проблема – вдосконалення змісту професійної підготовки. Для її вирішення необхідно об'єднати зусилля освітніх установ і роботодавців і спільно розробити стандарти вищої освіти, навчальні плани й програми, що базуються на принципово іншій методологічній основі, а також системи і методики незалежної оцінки якості підготовки молодих фахівців.

У коледжах і технікумах пропонується трирівнева система партнерства з роботодавцями:

- рівень освітнього замовлення;
- рівень працевлаштування (сприяння у влаштуванні на роботу);
- рівень професійного та кар'єрного росту випускника.

Для повної реалізації програм виробничого навчання студентів потрібно вести постійний пошук нових партнерів. Співпраця з ними повинна будуватися на договірних відносинах.

Повноправні партнери коледжів і технікумів мають формувати професійні уміння і навички студентів-практикантів, якісно проводити всі види практики з кожної спеціальності, брати участь:

- в експертній оцінці робочих навчальних програм з професійної практики з усіх спеціальностей очної та заочної форм навчання, а також в роботі ДАК при проведенні підсумкової державної атестації випускників;

- у проведенні виробничої практики, сприяючи реалізації програм; надаючи лабораторії і обладнання для навчання, беручи участь в розробці та апробації ефективних моделей організації виробничої (професійної) практики;

- у розвитку інституту наставництва, що значно збільшує ефективність навчання і дає роботодавцю можливість оцінити у виробничих умовах професійний потенціал студентів, вибрати кращих і запрошити їх на роботу;

- у проведенні спільних заходів, таких, як: науково-практичні конференції, презентації, круглі столи, педагогічні вітальні тощо;

- в організації конкурсів професійної майстерності, готуючи завдання, працюючи в комісіях, надаючи ресурсну підтримку, призи;

- у створенні педагогічних умов, що сприяють ефективній підготовці студентів до поведінки на ринку праці, шляхом аналізу професійних намірів випускників, тенденцій працевлаштування, оцінки ситуації та існуючих умов на ринку праці;

- у сприянні працевлаштуванню випускників, надаючи їм конкретну допомогу;

- у реалізації спільних проектів (коледж - роботодавці).

Прикладом реалізації соціального партнерства в Україні є Нікопольський технікум Національної металургійної академії України (НТ НМетАУ).

Проблема підготовки ініціативних, конкурентоздатних та професійно-компетентних випускників технікумів та коледжів є на даний час надзвичайно актуальною. Адже сучасний ринок праці диктує свої умови: якість фахової підготовки молодших спеціалістів повинна відповідати не тільки вимогам освітніх стандартів, але й потребам суспільства і роботодавців. ВНЗ I-II рівнів акредитації мають адаптуватися не лише до вимог часу та інноваційних технологій, але й до стратегічних напрямів розвитку регіону. Роботодавець повинен бути впевнений, що заклади освіти підготують потрібних йому кваліфікованих спеціалістів, обізнаних із сучасними виробничими технологіями.

Саме тому останнім часом на ринку освіти все помітніше стає нова особа – роботодавець. Випускники навчальних закладів сьогодні виявилися таким «товаром», який користується підвищеним попитом, і опитані представники компаній одногolosно говорять, що активно залучають на роботу молодих спеціалістів. Це пояснюється як еконо-

мічним підйомом у країні, так і необхідністю компенсувати природне вибуття досвідчених кадрів. При цьому наймати молодих спеціалістів в останні роки стали не тільки компанії зі сфери торгівлі, послуг, фінансів, а й підприємства виробничого сектора. Останні знову почали залучати молодих фахівців з профільних технічних навчальних закладів, випускники яких ще недавно рідко знаходили собі роботу за фахом. Роботодавці кажуть навіть про конкуренцію між компаніями, які прагнуть взяти на роботу найздібнішу молодь.

У сучасних умовах важливе місце відводиться тісній співпраці науки, освіти та інноваційної діяльності. Передбачається, що це є одним з вирішальних чинників розвитку економіки і суспільства. Потреба у висококваліфікованих та ініціативних працівниках загострюється в нових умовах, веде до природної інтеграції закладів освіти та роботодавців, споживачів їх послуг. Інтеграція дає змогу роботодавцям дієво брати участь у формуванні та оснащенні програми навчання, закладати в умови спеціалізації свої технологічні «платформи», активно знайомитися з майбутніми випускниками, залучаючи їх для проходження практики та участі в проектах зі своєї проблематики.

Цей взаємозалежний тандем між закладом освіти і роботодавцем вимальовує модель соціального партнерства, яка дає можливість залучати до педагогічної роботи, до участі у роботі державних екзаменаційних комісій висококваліфікованих фахівців з виробництва, можливість викладачам коледжу проходити стажування на підприємствах з метою ознайомлення із сучасними технологіями, можливість студентам проходити різні види практик на сучасному виробництві тощо.

Співпраця закладу освіти і роботодавців – це перспективний шлях розв'язання багатьох проблем, що виникають у процесі підготовки кваліфікованих молодших спеціалістів.

Сьогодні, коли в Україні на 10 тисяч населення 116 студентів здобувають освіту у вищих закладах освіти I–II рівнів акредитації, досить важко визначити реальний попит на фахівців-випускників коледжів і технікумів. Тому в Нікопольському технікумі НМетАУ разом з роботодавцями Нікопольського регіону складена Програма соціального партнерства з метою підвищення конкурентоспроможності та якості підготовки молодших спеціалістів.

Наразі однією з головних задач НТ НМетАУ, в зв'язку з ростом вимог до кваліфікації та якості підготовки молодших спеціалістів,

є повний облік вимог роботодавців. Швидко реагування на зміну ринку праці можливе тільки при створенні системи соціального партнерства.

Нікопольський технікум Національної металургійної академії України і базові металургійні підприємства Нікополя Дніпропетровської області уклали довгострокові договори про соціальне партнерство, головною метою яких є реальне практичне навчання студентів на базових металургійних підприємствах для можливості подальшого їх працевлаштування та соціального захисту. Ці договори узгоджені й підписані в Міністерстві освіти і науки України.

Соціальними партнерами Нікопольського технікуму Національної металургійної академії України є: ПАТ «Нікопольський завод феросплавів», ТОВ «ІНТЕРПАЙП НІКО ТЬЮБ», ПрАТ «СЕНТРАВІС ПРОДАКШН ЮКРЕЙН», ПрАТ «Енергоресурси», ТОВ «ВСМПО ТИТАН УКРАЇНА», ТОВ ВНЦ «Трубосталь», ПАТ «Нікопольський кранобудівельний завод», ТОВ Нікопольський завод сталевих труб «ЮТІСТ», ПрАТ «Нікопольський ремонтний завод», ТОВ «Нікопольський ливарно-механічний завод», ПАТ «Нікопольський завод трубної арматури», ТОВ «Механічний завод», ТОВ «Теплогенерація».

Напрями діяльності соціальних партнерів такі:

✓ НТ НМетАУ спільно з роботодавцями розробляють (узгоджують) навчальні плани і програми для професійної підготовки молодших спеціалістів, включаючи в навчальні плани і програми вивчення нової техніки, сучасних виробничих технологій підприємств, роботу студентів під час виробничої практики на новій техніці;

✓ залучають провідних викладачів спеціальних дисциплін технікуму до роботи в технічних нарадах підприємств, з метою використання виробничих показників і рівня технічної оснащеності підприємства в дипломних проектах студентів. Надають можливість проходження стажування викладачів спеціальних дисциплін на підприємствах-роботодавцях;

✓ здійснюють постійний обмін інформацією між партнерами шляхом проведення конференцій, засідань методичних рад «Підприємство – технікум»;

✓ забезпечують виробничу практику студентів, навчання робочим професіям студентів, працевлаштування випускників технікуму та їх адаптацію на робочому місці;

✓ підприємства беруть участь в матеріально-технічному забезпеченні, зміцненні навчально-лабораторної бази технікуму;

✓ створені при відділі практики НТ НМетАУ (Рада зв'язку з випускниками, Клуб роботодавців, Центр підтримки кар'єри та працевлаштування випускників);

✓ розробляються реальні дипломні проекти студентів на замовлення підприємств. Надаються підприємствами матеріали та завдання для підготовки студентами реальних дипломних проектів та науково-дослідницьких робіт;

✓ участь у підготовці та проведенні спільних заходів (науково-практичні конференції, урочисті вечори, анкетування, виготовлення буклетів тощо).

Головним принципом соціального партнерства є принцип спільної діяльності Нікопольського технікуму і роботодавців, який передбачає активність, рівноправність та повноважність сторін, дотримання норм законодавства, добровільність і відповідальність у прийнятті зобов'язань, постійна консультативна взаємодія, позитивне прийняття сторонами один одного, відкритість простору соціального партнерства.

Завдання соціального партнерства:

1. Розробка й реалізація освітянської політики НТ НМетАУ, яка враховує інтереси розвитку особистості студента.

2. Корекція змісту технологій професійно-практичної підготовки молодших спеціалістів Нікопольського технікуму НМетАУ.

3. Підвищення якості професійної підготовки, виховання випускників, конкурентоспроможних на ринку праці, розробка заходів щодо їх соціального захисту.

Основні етапи взаємодії НТ НМетАУ з роботодавцями міста Нікополя Дніпропетровської області:

Перший – формування програми теоретичного аналізу наукових робіт з проблем, пов'язаних з соціальним партнерством, європейського досвіду вищих закладів освіти.

Другий – розробка та виконання Програми дій НТ НМетАУ з роботодавцями Нікопольського регіону Дніпропетровській області, формування робочої гіпотези задач і проведення соціологічних досліджень.

Третій – підсумковий: складання та виконання Програми соціального партнерства НТ НМетАУ з базовими підприємствами нікопольського регіону. Це дало змогу розробити теоретичні засади формування механізмів соціального партнерства в нікопольському регіоні, методику освітнього маркетингу з урахуванням вимог ринку праці.

Соціальне партнерство спрямоване на реалізацію вимог базових підприємств нікопольського регіону:

1. Підготовка конкурентоспроможного молодшого спеціаліста;
2. Підвищення рівня загальної та професійної культури випускників;
3. Формування свідомої мотивації до праці;
4. Вироблення навичок підприємницької та організаторської діяльності.

Ще одним прикладом соціального партнерства є відділення електронних апаратів Технічного коледжу Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя (ТК ТНТУ), адже зараз відчувається нагальна потреба економіки у кваліфікованих фахівцях в галузі телекомунікацій та радіотехніки. Невдовзі відбулася зустріч керівництва ПАТ «Тернопільський радіозавод «Оріон» з адміністрацією ТК ТНТУ, на якій обговорювались шляхи співпраці підприємства із закладом освіти.

Технічний директор підприємства відмітив, що наразі на підприємстві виникла проблема з молодими, ініціативними, кваліфікованими фахівцями, і саме ТК ТНТУ є головним постачальником таких фахівців у регіоні. Співпраця між підприємством та коледжем існує давно, але реалії часу заставляють вивести її на значно вищий рівень. У зв'язку з цим, готується ряд проектів, які будуть розроблятися студентами коледжу під спільним керівництвом як викладачів закладу освіти, так і провідних інженерів підприємства.

Підписання угоди про співпрацю засвідчує домовленість про взаємні консультації з питань підготовки кадрів, формування замовлення на підготовку фахівців та забезпечення підприємства висококваліфікованими кадрами, здатними успішно працювати на рівні міжнародних стандартів, проведення наукових досліджень та проектно-конструкторських розробок з актуальних проблем, створення умов для стажування викладачів ТК ТНТУ на базі підприємства.

За умовами угоди, студенти коледжу отримають унікальну можливість проходження виробничої, конструкторсько-технологічної та переддипломної практик, ознайомлення з новітніми технологіями, що використовуються на підприємстві, а також отримають перспективу подальшого працевлаштування. Спільна робота дасть змогу підвищити конкурентоздатність як ТК ТНТУ, так і ПАТ «Тернопільський радіозавод «Оріон», створить можливості розвитку практичних навичок

студентів та надасть новий імпульс у роботі над розбудовою промисловості й освіти в Україні.

Запропоновані проекти і програми спрямовані на формування позитивного соціального досвіду і громадянського становлення молодих людей. Вони сприяють придбанню умінь і навичок для самостійного життя, створюють умови для співпраці і міжособистісного спілкування дорослого й учня чи студента.

Партнерські відносини, в даному разі, повинні будуватися на основі принципів взаємодії, інтеграції, корпоративності, саморозвитку, самоорганізації та соціальної адаптації її суб'єктів. Характерними ознаками освітнього кластера є:

- взаємодія інновацій та освіти;
- можливість дослідження ринку;
- кваліфікація кадрів - розвиток трудового потенціалу;
- близькість до постачальників;
- наявність капіталу;
- доступ до спеціалізованих послуг;
- відносини із постачальниками обладнання;
- асоційовані структури;
- інтенсивність формування мереж;
- підприємницька ініціатива;
- колективне бачення та керівництво;
- взаємна відповідальність та зацікавленість.

Кластерна політика характеризується тим, що центральна увага приділяється зміцненню взаємозв'язків між економічними суб'єктами-учасниками кластера. Взаємодія суб'єктів на ринку праці та освітніх послуг має істотний вплив на конкурентні переваги кожного з них. Усі учасники освітнього кластера отримують відчутні вигоди за рахунок доступу до кадрових ресурсів, до інноваційної і науково-технологічної інфраструктури, матеріально-технічної і виробничої бази, створення єдиного інформаційного простору обміну досвідом. Результатом діяльності освітнього кластера є якість випускника як сукупність компетентностей, з позиції задоволеності учасників і споживачів освітнього процесу.

Зміст і процес організації практики постійно вимагають внесення коректив. З цією метою запропоновано створити модель професійно-освітнього кластера (рис. 3.3.1), модель формування професій-



Рис. 3.3.1. Модель професійно-освітнього кластера

них якостей студентів коледжу з урахуванням інтересів роботодавців, програму по використанню імітаційних форм організації і проведення практики для отримання первинних професійних умінь і навичок; щорічно проводити моніторинг рівня підготовки випускників, які здійснюють трудову діяльність на підприємствах.

У складних економічних умовах коледжі і технікуми повинні прагнути до пошуку нових форм співпраці, враховуючи інтереси та потреби реальних і потенційних партнерів.

Активізація діяльності щодо вдосконалення соціального партнерства всіх зацікавлених осіб, установ, служб та представників влади може значно підвищити якість підготовки фахівців, що згодом благотворно відтвориться на сталому розвитку регіону.

Стандарти вищої освіти за кожною спеціальністю повинен розробляти центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки

з урахуванням пропозицій галузевих державних органів, до сфери управління яких належать заклади вищої освіти, і галузевих об'єднань організацій роботодавців, та затверджувати їх за погодженням з Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти [3].

Тому соціальне партнерство є одним зі шляхів розбудови сучасної демократичної освіти, активізації всіх, кому не байдужа доля закладів освіти через об'єднання резервів, сил, з використанням набутого досвіду та сучасних методик соціального партнерства, розроблення стандартів освіти відповідно до Національної рамки кваліфікацій. Зацікавленість закладів освіти у партнерстві є очевидною. Відносини партнерства необхідні для створення умов для всебічного розвитку особистості студента, реалізації його здібностей, творчого потенціалу.

Література

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384с.
2. Глосарій європейського простору вищої освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://lpehea.in.ua/sites/default/files/documents/2014/09/22/glossary_9.pdf
3. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
4. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / Авт.: В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / за ред. В.Г. Кременя. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.
5. Словари и энциклопедии на Академикe [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://dic.academic.ru/>
6. Сорбонська декларація про гармонізацію європейської системи вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nau.edu.ua/uk/EduProcess/Bologna/Harmonization/>
7. Українська вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
8. [Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, p. 65 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050218_QF_EHEA.pdf

ПІСЛЯМОВА

Монографічне дослідження спрямоване на покращення якості професійного навчання, приведення змісту освіти в коледжах і технікумах до вимог і до сучасних потреб національного ринку праці, вдосконалення рівня готовності педагогічних працівників коледжів і технікумів до здійснення стандартизації професійної підготовки молодших спеціалістів аграрної, будівельної та машинобудівної галузей у відповідності до сучасних потреб національного товаровиробника.

У монографії авторським колективом представлені проміжні результати науково-дослідної роботи «Методичні основи стандартизації професійної освіти молодших спеціалістів у коледжах і технікумах», а саме:

1. На основі результатів аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури запропоновано принципово новий підхід до стандартизації фахової передвищої освіти, який ґрунтується на ідеях розгляду досліджуваного феномену як процедури, що включає такі взаємопов'язані етапи: розроблення освітнього стандарту з визначенням кінцевих, підсумкових та інтегративних результатів навчання; цілепокладання – обґрунтування тезаурусу цілей, що характеризують структуру і зміст моделі випускника; автономного проектування навчальними закладами змісту освіти – освітніх програм молодшого спеціаліста, навчальних планів, навчальних програм, модулів, зокрема міждисциплінарних, індивідуальних навчальних завдань тощо; досягнення очікуваних результатів навчання засобами адекватних педагогічних технологій; розроблення технологій оцінювання компетентнісних досягнень студентів і випускників та систематична їх діагностика.

Визначено, що в **ідеалі при підготовці** фахівця в системі професійної чи фахової передвищої освіти має існувати три види кваліфікаційних стандартів: *професійний стандарт, освітній стандарт, стандарт оцінювання*.

Удосконалено поняття **«стандартизація професійної освіти»** – це процедура, що визначає встановлення нормативних вимог кваліфікаційних стандартів до освітніх результатів (компетентностей) випускників закладів професійної освіти, забезпечує перманентне зіставлення навчальних досягнень учнів, студентів із цілями їхньої компетентісно орієнтованої підготовки задля її корекції, а також досягнення належних рівнів якості професійної підготовки фахівців у професійних закладах освіти засобами інноваційності змісту і технологій навчання та сприяє конвертованості рівнів професійної освіти усередині держави і за її межами.

2. Здійснено генезу нормативно-правової і науково-методичної роботи щодо стандартизації професійної освіти в Україні. Істотним елементом стандартизації освіти завжди був стандарт. Проте їх вид, зміст, структура визначаються, насамперед, соціально-економічними та політичними чинниками. Наразі варто говорити про недосконалість законодавчих і нормативно-правових актів, якими регулюється діяльність системи професійної та фахової передвищої освіти: положення Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) вже не регламентують діяльність технікумів і коледжів, які, згідно Закону України «Про освіту» (2017 р.), віднесено до іншої освітньої ланки професійної освіти – фахової передвищої освіти. Здійснюється прийняття Закону України «Про фахову передвищу освіту», проекти якого почали розроблятися лише в кінці 2017 р., також відбувається розроблення, прийняття Верховною Радою України та запровадження на практиці таких нових законопроектів, як: «Про фахову передвищу освіту», «Про професійну (професійно-технічну) освіту», «Про освіту дорослих», «Про стандартизацію», «Про професійний розвиток працівників», «Про національну систему кваліфікацій», «Про формування та розміщення державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів», «Про ліцензування видів господарської діяльності». Недосконалість нормативно-правової бази є одним з головних стримуючих чинників розв'язання наявних проблем і формування єдиної концептуально узгодженої й науково обґрунтованої державної політики щодо розвитку вітчизняної системи професійної освіти.

3. Розглянуто досвід стандартизації професійної освіти в країнах з високорозвинутою економікою на основі аналізу наукової літератури та нормативно правових актів. У цих документах часто виділяють такі типові сценарії: державне централізоване регулювання, яке різною мірою властиве країнам Західної, Південної, а також Східної Європи; корпоративне регулювання, що базується на багатосторонньому соціальному діалозі та незалежних агентствах і різною мірою властиве Німеччині, Австрії, Данії, Нідерландам, Швейцарії; децентралізоване мінімальне регулювання, що базується на самостійності різних учасників та їхній ініціативі й відповідальності, що різною мірою властиве англійським країнам з ліберальним устроєм ринкової економіки і трудових відносин (США, Великобританія).

Під час розгляду досвіду стандартизації професійної освіти в країнах з високорозвинутою економікою враховували, що в світовій практиці розрізняють так звану професійну освіту і підготовку та вищу освіту. А у вищій освіті виокремлюють сектори університетської і неуніверситетської (прикладної) вищої освіти, тобто професійна освіта в таких країнах може бути вищою і невищою.

4. Обґрунтовано сучасні методологічні підходи до стандартизації професійної освіти, що передбачають встановлення загальних педагогічних закономірностей як підґрунтя наукового пошуку, встановлення світоглядних позицій (філософських, наукознавчих, психологічних), ідей дослідження в області освітніх стандартів та їх впливу на результати освітнього процесу. Стандартизація професійної освіти базується на таких методологічних підходах: системному, діяльнісному, особистісно-орієнтованому, компетентнісному, технологічному, інформаційному та культурологічному.

Здійснено теоретико-методологічне обґрунтування готовності педагогічних працівників до стандартизації професійної освіти. Зокрема, системний, технологічний та інформаційний підходи виступають загальнонауковими засадами, особистісно-орієнтований, культурологічний та компетентнісний – теоретико-методологічною стратегією, а діяльнісний – практико-орієнтованою основою.

5. Визначено, на основі результатів аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури, нормативних актів, що розроблення сучасних стандартів професійної освіти здійснюється на основі системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного, технологічного, інформаційного та культурологічного підходів і ґрунтується на таких основних принципах: модульності, діяльнісної спрямованості, системності, гуманізації, фундаментальності, гнучкості та варіативності; єдності та взаємозв'язку загальноосвітньої, професійно-теоретичної та професійно-практичної видів підготовок, діагностичності, уніфікації, випереджувального характеру професійної освіти.

6. Підготовлено та науково обґрунтовано концепцію стандартизації професійної підготовки молодших спеціалістів як теоретичну основу формування готовності педагогічних працівників до компетентісно орієнтованої підготовки фахівців у коледжах і технікумах.

Розроблено модель методичної системи цілеспрямованого формування готовності педагогічних працівників до стандартизації профе-

сійної освіти молодших спеціалістів у коледжах і технікумах, що ідеально відображає досліджуваний процес єдністю трьох взаємопов'язаних блоків (методологічного, змістово-технологічного, діагностико-корекційного) та спрямовує науково-практичний пошук на реалізацію завдань інформаційно-мотиваційного, формувально-технологічного та рефлексивно-корекційного етапів.

Подальшого розвитку набули: суть поняття «готовність до стандартизації педагогічних працівників», яку тлумачимо як інтегративну властивість особистості, що виявляється в діяльності, поведінці та вчинках педагогічного працівника і зумовлює його здатність виконувати вимоги освітніх стандартів шляхом збалансованого поєднання знань та вмінь проектування змісту компетентісно орієнтованої освіти, здібностей уміло розробляти, вибирати й застосовувати відповідні педагогічні технології та методики оцінювання компетентісних досягнень студентів і випускників на тлі розвинутих мотиваційно-ціннісних якостей та структура готовності педагогічного працівника до стандартизації підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах, яку визначено як єдність когнітивного, мотиваційного, діяльнісного та особистісного компонентів.

7. Здійснено аналіз нормативних документів, методичних джерел, аналітичних матеріалів різних проектів стандартизації професійної освіти, що дало змогу засвідчити необхідність вироблення єдиних підходів до стандартизації професійної освіти молодших спеціалістів у коледжах і технікумах, що стане основою для конструктивної переорієнтації змісту професійної освіти на компетентісний підхід у контексті підтримки реформ системи кваліфікацій в Україні. На компетентісному підході ґрунтується підвищення соціальної активності, конкурентоспроможності й професійної мобільності робітників підприємств, особливо в умовах постійного зростання конкурентності на ринку праці, товарів і послуг.

Доведено, що реалізація компетентісного підходу уможливорює формування змісту професійно-технічної освіти з метою відображення в ньому суб'єктивних компонентів людської культури. Цей підхід є підґрунтям для оволодіння працівниками підприємств компетентностями, що дає змогу розв'язувати важливі практичні завдання, аналізувати виробничі процеси, прогнозувати техніко-технологічні зміни у сфері праці, виробляти надійні критерії оцінювання результатів власної діяльності як

у звичних виробничих і соціальних умовах, так і в динамічно змінених, а також виявляти високий рівень духовної культури, відповідальності за результат власного навчання та професійної діяльності.

Зазначено, що формування професійної компетентності випускника технікумів і коледжів – молодшого спеціаліста вимагає оптимізації освітнього процесу з урахуванням початкового професійно-освітнього та особистісного потенціалу, здійснення найбільш прийнятнього (науково обґрунтованого і дидактично доцільного) вибору методів і технологій навчання, а також відповідності дидактичним закономірностям і принципам. Формування професійної компетентності необхідно проводити з урахуванням вже наявних знань, умінь, навичок і професійно важливих якостей. Процес активного професійно-особистісного розвитку молодших спеціалістів має бути оптимізованим на кожному етапі професійного навчання у технікумах і коледжах.

8. Розглянуто сучасний стан стандартизації професійної освіти шляхом проведеного анкетування в коледжах і технікумах аграрної, будівельної та машинобудівної галузі. Гострою проблемою залишається вирішення питання оновлення матеріально-технічної бази закладів освіти, яка більш, ніж на 80 % морально і фізично застаріла, що істотно впливає на якість підготовки кваліфікованих кадрів. Викладачі вважають, що в їхньому навчальному закладі потребують першочергової модернізації зміст освіти (15,1 % респондентів), методи навчання (7,9 %), форми організації навчання (5,3 %), засоби навчання (28,6 %), педагогічна діяльність викладача (3,1 %), навчально-пізнавальна діяльність студентів (26,9 %) і контроль успішності навчання (11,8 %).

Визначено рівень готовності викладачів до стандартизації на компетентнісній основі. Здійснено опитування 391 співробітника аграрних, будівельних та машинобудівних коледжів і технікумів.

Встановлено, що для більшості педагогів характерним є низький та середній рівень сформованості мотиваційного, особистісного, діяльнісного і когнітивного компонентів. Так, високий рівень готовності до стандартизації освіти на компетентнісній основі, який є творчим за своєю суттю, сформований у дуже обмеженого кола педагогів (26,8 %), що свідчить про необхідність організації спеціальної роботи для його цілеспрямованого формування. Зокрема, актуальними напрямками розв'язання цієї проблеми є підготовка педагогів у процесі підвищення педагогічної кваліфікації та навчання студентів – майбутніх педагогів.

9. Зазначено, що основним питанням, яке стоїть перед працівниками, роботодавцями, соціальними партнерами і політиками є знаходження балансу між гнучкістю і захищеністю. Працівникам необхідно бути впевненими, що зміни, які відбуваються, не позбавлять їх роботи. Це може забезпечуватися новими формами організації праці, завдяки чому роботодавці отримають більше різнобічно підготовлених і стабільних працівників, адаптивних до різних моделей організації праці.

Показано, що соціальне партнерство наразі направлене на формування продуктивної і навчальної організації праці, заснованої на солідарності підприємств і працівників. Соціальне партнерство є одним із шляхів розбудови сучасної демократичної освіти, активізації всіх, кому не байдужа доля закладів освіти, через об'єднання резервів, сил, з використанням набутого досвіду та сучасних методик соціального партнерства, розроблення стандартів освіти відповідно до Національної рамки кваліфікацій. Зацікавленість закладів освіти у партнерстві є очевидною. Відносини партнерства необхідні для створення умов для всебічного розвитку особистості студента, реалізації його здібностей, творчого потенціалу.

АНКЕТА

**Вивчення особливостей сучасної професійної підготовки
молодших спеціалістів у технікумах і коледжах****Шановні колеги!**

Лабораторія науково-методичного супроводу підготовки фахівців у коледжах і технікумах Інституту професійно-технічної освіти НАПН України проводить опитування педагогічних працівників для з'ясування сучасних особливостей професійної підготовки молодших спеціалістів. Спостереження і думки кваліфікованих викладачів дозволять з'ясувати стан професійної підготовки фахівців в технікумах і коледжах та обґрунтувати напрями її модернізації. У цьому, без сумніву, всі ми надзвичайно зацікавлені. Нам не обов'язково знати Ваше прізвище, тому що основне – Ваші компетентні думки і поради. Якщо Вам буде цікаво ознайомитися з результатами дослідження, ми надамо Вам таку можливість.

Дякуємо Вам за допомогу!

1. Вкажіть повну назву Вашого навчального закладу:

2. Вкажіть стаж Вашої педагогічної діяльності:

- 0-3 роки
- 4-10 років
- 11-20 років
- понад 20 років

3. Запишіть навчальну(і) дисципліну(и), що Ви викладаєте:

4. Запишіть назву, рік видання основних підручників (навчальних посібників), які Ви використовуєте при викладанні:

5. Вкажіть, які електронні навчальні підручники Ви використовуєте в навчальному процесі:

6. Відзначте рівень використання Вами освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ), освітньої програми (ОП) підготовки молодшого спеціаліста при розробленні навчально-методичної документації

- постійно орієнтуюсь на ОКХ, ОП при розробленні навчально-методичної документації;
- використовую ОП, ОКХ лише при підготовці робочої навчальної програми;
- знайомий з цими нормативними документами, але використовую вкрай рідко;
- при розробленні навчально-методичної документації не використовую ОП, ОКХ взагалі

7. Вкажіть назву сучасного галузевого нормативного документа, в якому визначається нормативний термін та зміст навчання, нормативні форми державної атестації, встановлюються вимоги до змісту, обсягу й рівня освіти та професійної підготовки фахівця:

8. З наведеного переліку відзначте типові задачі діяльності випускника, які передбачені галузевим стандартом вищої освіти України:

- стереотипні;
- творчі;
- продуктивні;
- евристичні;
- діагностичні;
- технічні;
- експлуатаційні;
- операторські

Відповідь: _____

9. Вкажіть, у якому році Ви підвищували кваліфікацію, в якій установі, в якій формі та впродовж якого часу:

10. Який вищий навчальний заклад Ви закінчили, у якому році, яку отримали кваліфікацію, чи маєте педагогічну освіту:

11. Відзначте Вашу кваліфікаційну категорію:

- викладач-спеціаліст;
- викладач-спеціаліст другої категорії;
- викладач спеціаліст першої категорії;
- викладач-спеціаліст вищої категорії;
- викладач-методист;
- інше: _____

12. З наведеного переліку виберіть державний нормативний документ, у якому подається структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів:

- Закон України «Про вищу освіту»;
- Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників;
- Національний класифікатор України: «Класифікатор професій» ДК 003:2010;
- Національна рамка кваліфікацій;
- Міжнародна стандартна галузева класифікація видів економічної діяльності Організації Об'єднаних Націй (ISIC).

13. З наведеного переліку відзначте три складники педагогічного процесу підготовки молодших спеціалістів у Вашому навчальному закладі, які потребують першочергової модернізації:

- зміст освіти;
- методи навчання;
- форми організації навчання;
- засоби навчання;

- педагогічна діяльність викладача;
- навчально-пізнавальна діяльність студентів;
- контроль успішності навчання.

14. З наведеного переліку відзначте основне джерело інформації для розробки освітніх стандартів:

- кваліфікаційна характеристика;
- професіограма;
- професійний стандарт;
- професійні вимоги;
- програма навчання;
- навчальний план.

15. Оцініть запропоновані особистісні якості «середнього» випускника Вашого навчального закладу. Якщо Ви вважаєте, що в цілому випускники відмінно володіють вказаними у анкеті уміннями чи якостями, відзначте це оцінкою “7” (обведіть чи підкресліть); якщо у студентів-випускників та чи інша здатність не сформована – поставте “1”. В інших випадках використовуйте можливості семибальної шкали.

№ за/п	Особистісні якості	Оцінка
1	Самостійність	1 2 3 4 5 6 7
2	Комунікабельність	1 2 3 4 5 6 7
3	Організованість	1 2 3 4 5 6 7
4	Професійний інтерес	1 2 3 4 5 6 7
5	Творчість	1 2 3 4 5 6 7

№ п/п	Фактор	Ранг
1.	Характер аудиторних занять	
2.	Організація самостійної роботи	
3.	Мотивація учіння студента	
4.	Педагогічна діяльність викладача	
5.	Система методів контролю навчальних досягнень студентів	
6.	Наявність якісних посібників та підручників	
7.	Комп’ютерна техніка (Internet)	

17. Упорядкуйте в послідовності розроблення документи, що визначають зміст освіти:

1. Навчальна програма;
2. Навчальний план;
3. Робочий навчальний план;
4. Освітня програма

Відповідь: _____

18. Запропонуйте три найважливіші, на Вашу думку, заходи (чи дії, засоби тощо), які можуть суттєво підвищити якість підготовки фахівців у Вашому технікумі (коледжі):

1. _____

2. _____

3. _____

Дякуємо за участь у дослідженні!

Додаток розроблено Лузаном П.Г.

АНКЕТА

Вивчення особливостей стандартизації професійної підготовки молодших спеціалістів у технікумах і коледжах

Шановні колеги!

Лабораторія науково-методичного супроводу підготовки фахівців у коледжах і технікумах Інституту професійно-технічної освіти НАПН України проводить опитування педагогічних працівників для з'ясування їх готовності до впровадження освітніх стандартів на компетентнісній основі. Спостереження і думки кваліфікованих викладачів дасть змогу з'ясувати стан професійної підготовки фахівців на основі сучасних освітніх стандартів, обґрунтувати умови забезпечення належного рівня якості й ефективності освітнього процесу в технікумах і коледжах. У цьому, без сумніву, всі ми надзвичайно зацікавлені. Нам не обов'язково знати Ваше прізвище, тому що основне – Ваші компетентні думки і об'єктивна самооцінка. Якщо Вам буде цікаво ознайомитися з результатами дослідження, ми надамо Вам таку можливість.

Дякуємо Вам за допомогу!

За десятибальною шкалою оцініть власні знання, уміння чи якості, що запропоновані в анкеті. Якщо Ви вважаєте, що в цілому володієте вказаними знаннями, якостями чи погоджуєтеся з певною позицією, відзначте це оцінкою «9» (обведіть чи підкресліть); якщо поки що не володієте вказаним досвідом, якостями чи не погоджуєтеся з певним судженням – «0». В інших випадках використайте можливості десятибальної шкали:

1. Знаю структуру, зміст сучасних освітніх стандартів, особливості, що відрізняють ці нормативні документи від попередніх моделей, поколінь.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

2. Можу розробити проект технології навчання (технології навчального проектування, імітаційно-ігрової, тренінгової, кейс-технології тощо) та успішно її застосувати при підготовці молодших спеціалістів.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

3. У перебігу навчального року постійно вдосконалюю навчально-методичне забезпечення занять, переймаюсь, щоб подати студентам сучасний матеріал.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

4. Завжди ретельно планую всі етапи своєї педагогічної діяльності, сумлінно дотримуюсь термінів виконання запланованих заходів.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

5. Я хотів би (хотіла б) бути у складі робочої групи з розроблення сучасного освітнього стандарту підготовки молодшого спеціаліста.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

6. Знаю, як вибрати певні методи, технології навчання для формування тих чи інших компетентностей майбутніх молодших спеціалістів.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

7. Маю власні наукові, навчально-методичні праці (статті, методичні вказівки, рекомендації, підручники, посібники тощо), видані (опубліковані) за останні 3 роки.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

8. Добре обізнаний (на) з положеннями Національної рамки кваліфікацій, Законів України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2017).

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

9. Постійно цікавлюся педагогічними інноваціями щодо підготовки молодших спеціалістів у технікумах і коледжах.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

10. Знаю принципи, підходи, особливості розроблення сучасного навчально-методичного забезпечення підготовки молодших спеціалістів, зокрема, з використанням ІТ-технологій

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

11. Можу розробити робочу навчальну програму дисципліни, індивідуальні навчальні завдання, спрямовані на формування тих чи інших компетентностей майбутніх фахівців.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

12. Виступаю з доповідями (останні 3 роки) на науково-практичних конференціях, семінарах з проблем модернізації, удосконалення професійної підготовки фахівців.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

13. Завжди детально аналізую результати контрольних заходів з дисциплін, що викладаю, обов'язково вношу корективи в методику викладання.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

14. Вмію розробляти різнорівневі, валідні та надійні тести оцінювання результатів навчання студентів.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

15. Переважно самостійно, без сторонньої допомоги та підказок вибираю методи та засоби навчання, конспекти занять розроблено виключно мною.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

16. Умію відбирати, структурувати зміст навчання для формування певної компетентності майбутнього молодшого спеціаліста.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

17. Намагаюсь відразу ознайомитися з проектами освітніх нормативних документів (Закони України, освітні стандарти, накази МОН України тощо), якщо взнаю, що вони з'явилися в мережі.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

18. Знаю суть компетентнісного підходу в освіті, розумію зміст поняття «компетентність», структуру професійної компетентності випускника.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

19. Умію так організувати педагогічний процес, щоб продуктивно формувалися професійні якості майбутнього молодшого спеціаліста.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

20. Мені часто вдається знайти нестандартне, оригінальне розв'язання педагогічних ситуацій.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Дякуємо за участь в дослідженні!

Додаток розроблено Лузаном П.Г.

Загальна структура (макет) стандарту фахової передвищої освіти (з рекомендаціями по проектуванню основних розділів)

1. Загальні положення

1.1. Справжній освітній стандарт у напрямі

(код за переліком – повна назва напрямі)

фахової передвищої освіти розроблений Міністерством освіти і науки України відповідно до Закону «Про освіту» та іншими нормативно-правовими актами в області освіти і затверджений в порядку, визначеному Кабінетом Міністрів України.

Виконання даного стандарту фахової передвищої освіти (СФПО) є обов'язковим для всіх закладів освіти, що реалізують освітні програми з підготовки фахівців передвищої освіти – незалежно від їх організаційно-правових форм.

Стандарти фахової передвищої освіти повинні відрізнятися:

- орієнтацією на те, що головними цільовими установами є компетентності і результати освіти. У новому макеті стандартів вперше мають бути задані вимоги не до обов'язкового мінімуму змісту освіти, а до результатів освоєння ОП, виражених в термінах універсальних і професійних компетентностей.

- переходом на використання системи кредитів (залікових одиниць), заснованої на європейській системі перекладу і накопичення кредитів у визначенні трудомісткості роботи студентів. Важливо, що в кредитах виражаються всі види навчальної діяльності студента, включаючи різні види практик і виконання випускних кваліфікаційних робіт.

- збільшенням ступенів свободи студентів у виборі різних освітніх траєкторій.

- розширенням автономії та академічних свобод вищих закладів освіти в розробці освітніх програм, в відборі змісту освіти, освітніх методів і технологій, в стандартизації не процесу, а мінімального очікуваного результату, поряд з посиленням підзвітності закладів освіти і їх відповідальності за якість освіти.

- формуванням ефективних механізмів взаємодії зацікавлених сторін (академічного і наукового співтовариства, державних органів, студентів та ін.).

- зростанням відповідальності викладачів і студентів за ефективність освітнього процесу і власної діяльності.

1.2. Терміни, визначення, позначення, скорочення

Вказуються основні терміни та визначення, що використовуються в стандарті фахової передвищої освіти.

1.3. Скорочення і позначення

Вказуються основні скорочення, що використовуються в цьому стандарті фахової передвищої освіти.

2. Область застосування

Дається визначення стандарту, вказується обов'язковість виконання.

2.1. Справжній стандарт фахової передвищої освіти (далі – СФПО) являє собою сукупність норм, правил і вимог, обов'язкових при реалізації освітніх програм за напрямом підготовки фахівців

(Код за переліком – повна назва напрямку)

і є підставою для розробки навчальної та організаційно-методичної документації, оцінки якості освоєння основних освітніх програм вищої професійної освіти усіма освітніми організаціями вищої професійної освіти (так-далі – ВНЗ) незалежно від їх організаційно-правових форм, які мають ліцензію або державну акредитацію (атестацію) на території України.

У кожному СФПО дані розділи можуть бути доповнені відповідно до специфіки освітнього спрямування.

На підставі СФПО розробляється ОПП ВПО, яка регламентує мету, очікувані результати, зміст, умови та технології реалізації навчального процесу, оцінку якості підготовки випускника за даним напрямком дисциплін (модулів), практик, методичні та інші матеріали, що забезпечують реалізацію підготовки і включає в себе: навчальний план, календарний графік навчального процесу, робочі програми навчальних відповідної освітньої технології та якість підготовки студентів.

Представники європейського проекту TUNING, Національна академія педагогічних наук у взаємодії з Міністерством освіти і науки та Комітетом Верховної Ради України з питань науки і освіти та провідними вищими навчальними закладами розробили керівництво по формулюванню профілю освітньої програми в Україні [4].

2.2. Вказуються основні користувачі СФПО

Основними користувачами справжнього СФПО у напрямі

є

(Код за переліком – повна назва напрямку)

- адміністрація і науково-педагогічний (професорсько-викладацький склад, наукові співробітники) склад, відповідальний у своїх закладах освіти за розробку, ефективну реалізацію і оновлення освітніх програм з урахуванням досягнень науки, техніки і соціальної сфери за даним напрямом та рівнем підготовки;

- студенти, відповідальні за ефективну реалізацію своєї навчальної діяльності з освоєння освітніх програм за даним напрямком підготовки;

- об'єднання фахівців і роботодавців у відповідній сфері професійної діяльності;

- навчально-методичні об'єднання, що забезпечують розробку ОП за дорученням центрального державного органу виконавчої влади в сфері освіти України;

- державні органи виконавчої влади, що забезпечують фінансування фахової передвищої освіти;

- уповноважені органи виконавчої влади, що забезпечують контроль за дотриманням законодавства в системі фахової передвищої освіти, та здійснюють атестацію, акредитацію і контроль якості у сфері фахової передвищої освіти.

У європейському освітньому просторі подібну функцію виконують так звані «профілі ступеня» (Degree Profile). Вони є орієнтаційним документом для тих, хто обирає освітню траєкторію, служать додатковим джерелом інформації для роботодавців, які співпрацюють з навчальними закладами, а також можуть використовуватися в цілях зовнішньої оцінки та акредитації [1].

2.3. Вимоги до рівня підготовленості абітурієнтів

2.3.1. Рівень освіти абітурієнта, який претендує на здобуття фахової передвищої освіти – повна або базова середня освіта. Здобуття фахової передвищої освіти на основі базової середньої освіти здійснюється з одночасним здобуттям повної загальної середньої освіти та отриманням відповідного документа про повну загальну середню освіту [3].

2.3.2. Абітурієнт повинен мати документ державного зразка про повну або базову середню освіту.

При розробці освітніх програм вищий заклад освіти може формулювати вимоги до випускників у вигляді компетентностей / очікуваних результатів освіти, необхідних для її успішного освоєння.

3. Загальна характеристика напрямку підготовки

Вказується, які рівні вищої освіти реалізуються в напрямку здобуття фахової передвищої освіти, що будуть визначатися спеціальним законом, які академічні ступені або кваліфікації їм присуджуються по завершенні навчання.

3.1. В Україні за напрямом підготовки

(Код за переліком - повна назва напрямку)

реалізуються фахівці передвищої освіти.

Випускникам вищих закладів освіти, які повністю засвоїли освітню програму з підготовки фахівців передвищої освіти і успішно пройшли державну підсумкову атестацію в установленому порядку, видається диплом про вищу освіту з присвоєнням академічного ступеня «фахівець передвищої освіти».

3.2. *Вказуються нормативні терміни навчання, загальна трудомісткість в кредитах освоєння ОП.*

Нормативний термін освоєння ОП підготовки фахівців передвищої освіти за напрямом

(Код за переліком – повна назва напрямку)

на базі повної або базової середньої освіти.

Після прийняття Сорбонської (1998) і Болонської декларацій (1999) було ініційовано обговорення структури циклів вищої освіти

і тривалості програм навчання в цілому. В основу системи кредитів (залікових одиниць), які використовуються в макеті СФПО, покладено європейська система перекладу і накопичення кредитів. Це забезпечує зіставлення ОПП України з освітніми системами не тільки країн Європейського регіону, які є учасниками договорів про визнання документів про освіту [6].

Європейська система переведення і накопичення кредитів (ECTS) – система, в центрі якої знаходиться студент, заснована на навантаженні студента, необхідній для досягнення цілей за програмою навчання.

Європейська система переведення і накопичення кредитів була спочатку заснована в 1989 році як пілотна схема в рамках програми Erasmus Mundus.

Erasmus Mundus — освітня програма ЄС, спрямована на активізацію міжнародного співробітництва та підвищення мобільності серед студентів, викладачів, науковців європейських університетів та вищих закладів освіти третіх країнах на всіх континентах. Намагаючись перетворити ЄС на світового лідера в освіті, а європейські університети – на осередки знань і центри інновацій, програма Erasmus Mundus також ставить за мету сприяння взаєморозумінню між людьми, активізації міжкультурного діалогу [7].

У той час її метою було забезпечити визнання періодів навчання студентів, що навчаються за кордоном, шляхом переводу кредитів. Як трансферної системи ECTS застосовується більш, ніж в 30 країнах і використовується більш, ніж в тисячі закладах вищої освіти.

Держави – учасниці Болонського процесу – визначили ECTS як один з наріжних каменів вищої освіти в Європі. Велика кількість країн офіційно застосовує ECTS як накопичувальну систему для власних систем вищої освіти. У деяких країнах ECTS стала необхідною для отримання акредитації. Цюрихська конференція з перекладу та накопичення кредитів, проведена в жовтні 2002 року Європейською асоціацією вищих закладів освіти, підтвердила центральну роль ECTS в вищій освіті. ECTS матиме фундаментальне місце в розробці національної і європейської кваліфікаційної структури.

Освітні програми, складені по ECTS, легко читати і порівнювати. ECTS може бути застосована для всіх видів програм – незалежно від їх використання, а також для постійного навчання протягом усього життя. Оскільки вони описують навчальне навантаження, яке вимірю-

ється в годинах, вищі заклади освіти отримують можливість планувати найбільшу ефективність шляху досягнення очікуваних результатів з урахуванням часових рамок програм. Кредити ECTS до того ж є зручним засобом моніторингу результатів і підвищення якості навчання. Система ECTS сприяє мобільності студентів і викладачів, забезпечуючи «єдину своєрідну валюту», а також надаючи інформацію про методи оцінки. Вона підходить як для мобільних, так і для немобільних студентів і може бути використана для накопичення в одному закладі освіти і для переведення між ВНЗ. ECTS полегшує учням переїзд з країни в країну, всередині однієї країни, міста або регіону, а також між різними навчальними закладами; вона враховує самонавчання і досвід роботи. ECTS заснована на принципі, що 60 кредитів вимірюють навчальне навантаження студента денної форми навчання протягом навчального року. Навантаження студента за програмою в багатьох країнах Європи дорівнює приблизно 1500–1800 годин на рік, в цих випадках один кредит дорівнює приблизно 25–30 робочим годинам.

Навантаження студента в ECTS – це реальний час, необхідний для виконання всіх запланованих видів навчальної діяльності, а саме: відвідування лекцій, семінарів, лабораторних занять; а також самостійна робота, підготовка проектів, здача іспитів та ін.

Кредити розподілені за всіма компонентами навчальної програми (такі, як модулі, курси, практика) і відображають кількість роботи по кожному компоненту, як частини загального обсягу роботи, необхідної для завершення повного року навчання за відповідною програмою [1].

На сьогодні кредити ECTS все частіше використовують як засіб розробки навчальних планів і програм.

Правильний шлях: розподіляти кредити з різних компонентів навчального року на підставі реального розрахунку навантаження студента, необхідного для отримання середнім студентом результатів, визначених по кожному компоненту.

Потрібно, щоб загальне число кредитів за один навчальний рік становило 60. Далі регулярно потрібно перевіряти первинний розподіл кредитів, збираючи та аналізуючи інформацію по фактичному навантаженню студентів.

Перший хибний шлях: зв'язування кредитів з годинами роботи викладачів. Немає прямого зв'язку між кредитами і часом взаємодії викладача та студента. Наприклад, година лекції може вимагати три години самостійної

роботи студента, в той час як для двогодинного семінару буде потрібна тижнева підготовка. Таким чином, система, подібна ECTS і заснована на навантаженні студентів, не може базуватися на кількості годин спільної роботи викладача і студента, навіть якщо заклад освіти використовує їх для інших цілей, таких, як розрахунок робочого часу викладачів.

Інший неправильний шлях: зв'язування кредитів зі статусом або престижем. Кредити ECTS висловлюють тільки навантаження студента, що вимірюється часом. Вони нічого не говорять про статус курсу або про престиж викладача. Наприклад, студент може витратити більше часу на вступний курс, ніж на курс підвищеного рівня.

3.3. Цілі ОП за напрямом підготовки _____ в області навчання і виховання особистості

3.3.1. В області навчання метою ОП за напрямом підготовки

є

(Код за переліком - повна назва напрямку)

(Формулювання цілей освітніх програм в області навчання. Наприклад: «Підготовка в області основ гуманітарних, соціальних, економічних, математичних і природничо-наукових знань, здобуття вищої професійної профільованої (на рівні бакалавра), поглибленого професійного (на рівні магістра), спеціальної професійної (на рівні спеціаліста) освіти, що дозволяє випускнику успішно працювати в обраній сфері діяльності, володіти універсальними і предметно-спеціалізованими компетентностями, які сприяють його соціальній мобільності і стійкості на ринку праці».)

3.3.2. В області виховання особистості метою освітньої програми за напрямом підготовки

є

(Код за переліком - повна назва напрямку)

(формулюються цілі освітньої програми в області формування соціально-особистісних якостей студента: цілеспрямованості, організованості, працьовитості, відповідальності, цивільності, комунікативності, толерантності, підвищення загальної культури та ін.)

Цілі повинні виражати концентровані очікування суспільства, держави, закладу освіти в частині, що стосується ціннісної спрямованості

освітнього процесу, його узагальненого гностичного, діяльнісного і психологічного результату. При цьому потрібно пам'ятати, що цілі освітніх програм стають більш динамічними і чутливими до потреб суспільства і ринку праці. Важливо відзначити, що цілі освітньої програми для фахівця передвищої освіти повинні складати профіль випускника.

Формулювання профілю випускника, зокрема цілей, вимагає спільної роботи з різних зацікавлених сторін освітнього процесу.

3.4. Область професійної діяльності випускників

Область професійної діяльності випускників за напрямом підготовки

(Код за переліком – повна назва напрямку)

включає:

(Перераховуються області професійної діяльності, для яких ведеться підготовка фахівців)

Область професійної діяльності – сукупність об'єктів професійної діяльності в їх науковому, соціальному, економічному, виробничому прояві [5].

3.5. Об'єкти професійної діяльності випускників

Об'єктами професійної діяльності випускників за напрямом підготовки

(Код за переліком - повна назва напрямку)

є:

(Вказуються об'єкти професійної діяльності випускників.)

Об'єкти професійної діяльності – предмети матеріальної та нематеріальної сфери, на які спрямована праця фахівців, наприклад, речовина, енергія, інформація, свідомість, процес, система, відносини та ін. [5].

3.6. Види професійної діяльності випускників

Вказуються види професійної діяльності випускників. Наприклад, науково-дослідницька; виробничо-технологічна; організаційно-управлінська; проектна та ін.

Конкретні види професійної діяльності, до яких в основному готується випускник, повинні визначати зміст його освітньої програми,

яка розробляється закладом освіти спільно із зацікавленими роботодавцями.

Види професійної діяльності – методи, способи, прийоми, характер впливу на об'єкт професійної діяльності з метою його зміни, перетворення [5].

Видами професійної діяльності можуть бути завдання в певній сфері праці, що виділяються відповідно до наявності характерних ознак і способів вирішення, наприклад, викладання, винахідництво, дослідження, конструювання та ін.

3.7. Завдання професійної діяльності випускників (розробляються за участю зацікавлених роботодавців).

Завдання професійної діяльності фахівців передвищої освіти вказуються відповідно до перерахованих в п.3.6 видів професійної діяльності.

Перелік завдань професійної діяльності, до яких повинен бути підготовлений випускник, повинен бути в основному взятий з кваліфікаційних вимог до відповідної області професійної діяльності. Якщо вони відсутні, перелік завдань професійної діяльності повинен бути сформований розробником проекту стандарту фахової передвищої освіти при обов'язковій участі роботодавців.

Завдання професійної діяльності – проблеми, які потребують вирішення, наприклад, навчання і виховання, формування особистості, проектування і зведення будівель, управління колективом, виробництво продукції та ін.

Процес визначення зазначених позицій має включати підготовчий етап:

- аналіз тенденцій за даною спеціальністю (напрямок) з точки зору вітчизняних і міжнародних характеристик і критеріїв;
- консультації з експертами з даної спеціальності (напряму);
- вивчення міжнародних документів в сфері регулювання відповідних видів діяльності;
- ознайомлення з освітніми програмами провідних на міжнародному рівні закладів освіти;
- дослідження сучасного стану сектора економіки, напрямки (спеціальності) підготовки;
- виявлення компетентностей, пов'язаних з прогнозованим розвитком сектора економіки, напрямку (спеціальності) підготовки;

- моделювання «навколишнього середовища» сектора економіки, напрямки (спеціальності) підготовки (в т.ч. суміжні професії);
- вивчення відповідних посадових інструкцій і кваліфікаційних характеристик, узагальнення вимог менеджерів, фахівців з управління персоналом;
- опис діяльності та / або завдань, які необхідно виконувати з точки зору сьогоденного і завтрашнього стану діяльності;
- види і завдання професійної діяльності зручно представляти у вигляді таблиці (табл.В.1):

Таблиця В.1

Види і завдання професійної діяльності випускника

Завдання професійної діяльності фахівця передвищої освіти	Завдання професійної діяльності бакалавра	Завдання професійної діяльності магістра	Завдання професійної діяльності доктора (PhD)
Види професійної діяльності			
.....
.....

Для порівняння і визнання документів ступенів і кваліфікацій при багаторівневій структурі вищої освіти необхідно узгодження очікуваних результатів освіти по кожному рівню – дескрипторів (описів рівня). У рамках Болонського процесу такі дескриптори були розроблені колективом експертів Спільної ініціативи якості і за місцем розробки отримали назву Дублінських дескрипторів [8].

Дублінські дескриптори схвалені міністрами освіти європейських країн, що зафіксовано в доповіді «Рамки кваліфікацій для загальноєвропейського простору вищої освіти».

Дублінські дескриптори базуються на п'яти елементах (укрупнених компетентностях):

- знання і розуміння; застосування знань і розуміння; судження, комунікативні навички;
- здатності до самостійного навчання.

4. Загальні вимоги до умов реалізації ОП

4.1. *Загальні вимоги до прав та обов'язків закладу освіти при реалізації освітньої програми*

4.1.1. Розроблення освітньої програми за напрямом підготовки на основі відповідного СФПО з урахуванням потреб ринку праці.

Обов'язково щорічно оновлювати освітні програми з урахуванням розвитку науки, культури, економіки, техніки, технологій і соціальної сфери, дотримуючись рекомендацій щодо забезпечення гарантії якості освіти, які полягають:

- у розробці стратегії щодо забезпечення якості підготовки випускників;
- у моніторингу, періодичному рецензуванні освітніх програм;
- у розробці об'єктивних процедур оцінки рівня знань і вмінь студентів, компетентностей випускників на основі чітких узгоджених критеріїв;
- у забезпеченні якості та компетентності викладацького складу;
- у забезпеченні достатніми ресурсами всіх реалізованих освітніх програм, контролі ефективності їх використання, в тому числі шляхом опитування студентів;
- у регулярному проведенні самообстеження за узгодженими критеріями для оцінки своєї діяльності (стратегії) і зіставлення з іншими освітніми установами;
- в інформуванні громадськості про результати своєї діяльності, плани, про інновації.

4.1.2. Оцінка якості підготовки студентів і випускників повинна включати їх поточну, проміжну і підсумкову державну атестацію.

Для атестації студентів і випускників на відповідність їх персональних досягнень поетапним або кінцевим вимогам відповідної освітньої програми створюються бази оціночних засобів, що включають типові завдання, контрольні роботи, тести та ін., що дають змогу оцінити знання, уміння і рівень набутих компетентностей. Бази оціночних засобів розробляються і затверджуються вищим закладом освіти.

Вимоги до змісту, обсягу і структури випускних кваліфікаційних робіт визначаються закладом освіти з урахуванням положення про підсумкову державну атестацію випускників вищих закладів освіти.

4.1.3. При розробці освітніх програм повинні бути визначені можливості навчального закладу у формуванні соціально-особистісних компетентностей випускників (наприклад, компетентностей соціальної взаємодії, самоорганізації і самоврядування, системно-діяльного характеру).

Заклад освіти повинен сформувати соціокультурне середовище, створити умови, необхідні для всебічного розвитку особистості.

Заклад освіти має сприяти розвитку соціально-виховного компоненту навчального процесу, включаючи розвиток студентського самоврядування, участь студентів у роботі суспільних організацій, спортивних і творчих клубів, наукових студентських товариств.

4.1.4. Освітня програма повинна містити дисципліни за вибором студента в обсязі не менше однієї третини варіативної частини.

4.1.5. Заклад освіти повинен забезпечити студентам реальну можливість брати участь в формуванні своєї програми навчання.

4.1.6. Заклад освіти зобов'язаний ознайомити студентів з їх правами та обов'язками при формуванні освітніх програм, роз'яснити, що обрані студентами дисципліни стають для них обов'язковими, а їх сумарна трудомісткість не повинна бути меншою, ніж це передбачено навчальним планом.

4.2. Загальні вимоги до прав та обов'язків студента при реалізації ОП.

4.2.1. Студенти мають право в межах обсягу навчального часу, відведеного на освоєння навчальних дисциплін за вибором студента, передбачених освітньою програмою, вибирати конкретні дисципліни.

4.2.2. При формуванні своєї індивідуальної освітньої траєкторії студент має право отримати консультацію у закладі освіти за вибором дисциплін і їх вплив на майбутній профіль підготовки (спеціалізацію).

4.2.3. З метою досягнення результатів при освоєнні освітньої програми студенти зобов'язані брати участь у розвитку студентського самоврядування, роботі громадських організацій, спортивних і творчих клубів, наукових студентських товариств.

4.2.4. Студенти зобов'язані виконувати у встановлені терміни всі завдання, передбачені освітніми програмами закладу освіти.

4.3. Максимальний обсяг навчального навантаження студента, включаючи всі види його аудиторної і позааудиторної (самостійної) навчальної роботи.

Обсяг аудиторних занять на тиждень визначається СФПО з урахуванням рівня фахової передвищої освіти і специфіки напряму підготовки в межах встановлених законом від загального обсягу, відведеного на вивчення кожної навчальної дисципліни.

Організація навчального процесу з використанням системи кредитів ECTS характеризується такими особливостями:

- особиста участь кожного студента у формуванні індивідуального навчального плану на основі більшої свободи вибору дисциплін;
- залучення в навчальний процес академічних консультантів, які сприяють студентам у формуванні індивідуального навчального плану;
- повна забезпеченість навчального процесу всіма необхідними методичними матеріалами в друкованій або електронній формі;
- використання модульно-рейтингових систем для оцінки сприйняття учнями навчальних дисциплін.

Інформація про правила організації навчального процесу з використанням системи кредитів ECTS представляється в друкованому вигляді в інформаційній упаковці, а також розміщується на веб-сайті закладу освіти.

За ступенем обов'язковості та послідовності освоєння змісту освіти базовий навчальний план по напрямку підготовки включає три групи дисциплін за всіма циклами:

- а) група дисциплін, що вивчається обов'язково та строго послідовно в часі;
- б) група дисциплін, що вивчається обов'язково, але не послідовно;
- в) дисципліни, які студент вивчає за своїм вибором.

Дисципліни групи «б» та «в» створюють можливості для так званої нелінійної організації навчального процесу.

Група дисциплін «а» є базовою для визначення року навчання студента, його навчального потоку та навчальної групи.

Індивідуальна траєкторія студента будується на підставі індивідуального навчального плану. Розробка індивідуального навчального плану здійснюється студентом, але за участю академічного консультанта на підставі базового навчального плану.

5. Вимоги до ОП підготовки фахівців передвищої освіти.

5.1. Вимоги до результатів освоєння ОП

Випускник за напрямом підготовки відповідно до цілей ОП і завдань професійної діяльності, зазначеними в пп. 3.3 і 3.7 цього СФПО, повинен володіти такими компетентностями:

1. Універсальними:

а) загальнонауковими (наводиться перелік загальнонаукових компетентностей) Наприклад:

- готовність використовувати основні закони природничо-наукових дисциплін в професійній діяльності, застосовувати методи математичного аналізу і моделювання, теоретичного і експериментального дослідження у фізиці, хімії, екології;

- готовність виявити природничу сутність проблем, що виникають в ході професійної діяльності, залучити для їх вирішення відповідний фізико-математичний апарат;

б) інструментальними (наводиться перелік конкретних компетентностей) Наприклад:

- здатність самостійно працювати на комп'ютері (елементарні навички);

- здатність до письмової та усної комунікації державною мовою і необхідні знання другої мови;

- готовність до організаційно-управлінської роботи з малими колективами;

- готовність працювати з інформацією з різних джерел та ін.;

в) соціально-особистісними і загальнокультурними (наводиться перелік компетентностей, які є як результатом вивчення гуманітарних, соціальних і економічних дисциплін, так і результатом впливу на учнів соціально-виховної діяльності закладу освіти);

2. Професійними (вказуються компетентності по видам діяльності, зазначеним у п.3.6.).

На відміну від проекту TUNING для складання СФПО в Україні не досягнуто угоду про формулювання базового переліку загальнонаукових, інструментальних, соціально-особистісних і загальнокультурних компетентностей. У зв'язку з цим може існувати проблема різного трактування цих видів.

Для вирішення даної проблеми можуть бути зроблені кроки по створенню «Паспорта» компетентностей, який має містити не тільки формулювання самої компетентності, а й розширену інформацію.

Паспорт компетентностей – це обґрунтована сукупність вузівських вимог до рівня сформованості компетентності після закінчення освоєння основної освітньої програми (ОП).

Актуальність створення «Паспорта компетентностей» обумовлюється неоднозначністю трактування різними викладачами самої компетентності і очікуваних результатів навчання. «Паспорт компетентностей» може розглядатися як інструмент для «зниження невідзначеності, досягнення компромісу між викладачами, адміністрацією закладу освіти, роботодавцями».

Подібну точку зору висловлюють і європейські дослідники. У проєкті TUNING також широко обговорювалися підходи до формулювання, реалізації та оцінювання компетентностей. Був проведений огляд сприйняття певних загальних компетентностей, використання або можливого використання різних методів викладання/навчання для розвитку компетентностей, а також методів їх оцінки.

Як відзначають автори проєкту, «вражає різниця в сприйнятті деяких загальних компетентностей різними предметними групами. Іноді істотні відмінності відмічали між національними традиціями всередині однієї і тієї ж предметної області; однак частіше істотна різниця в сприйнятті загальних компетентностей і методах спостерегається між різними предметними областями.

«Паспорт компетентностей» повинен давати відповіді на такі запитання:

- який зміст й істотні характеристики конкретної компетентності випускника;
- як (за допомогою якого змісту і освітніх технологій) можна її формувати в умовах закладу освіти;
- як (за допомогою яких оціночних засобів і технологій) можна оцінити рівень сформованості конкретної компетентності у студента.

5.2. Вимоги до структури ОП підготовки фахівців передвищої освіти

Кожен цикл дисциплін має базову (обов'язкову) частину і варіативну (профільну), що встановлюється вищим закладом освіти. Варіативна (профільна) дає можливість розширення або поглиблення знань, умінь і навичок, які визначаються змістом базових дисциплін, що надає студенту можливість продовжити освіту на наступному рівні фахової передвищої освіти відповідно до отриманого профілю, отримати поглиблені знання та навички для успішної професійної діяльності.

5.3. *Вимоги до умов реалізації ОП підготовки фахівців передвищої освіти.*

5.3.1. Кадрове забезпечення навчального процесу.

5.3.2. Навчально-методичне та інформаційне забезпечення навчального процесу.

5.3.3. Матеріально-технічне забезпечення навчального процесу.

5.3.4. Оцінка якості підготовки випускників (встановлюються форми перевірки результатів навчання (професійний іспит, кваліфікаційна робота та ін., і вимоги до них).

Література

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

2. Глосарій європейського простору вищої освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://pehea.in.ua/sites/default/files/documents/2014/09/22/glossary_9.pdf

3. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

4. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / Авт.: В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / За ред. В.Г. Кременя. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.

5. Словари и енциклопедии на Академикe [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://dic.academic.ru/>

6. Сорбонська декларація про гармонізацію європейської системи вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nau.edu.ua/uk/EduProcess/Bologna/Harmonization/>

7. Українська вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>

8. [Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, p. 65 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050218_QF_EHEA.pdf]

Додаток розроблено Ваніною Н.М., Пятничук Т. В.

Навчальне видання

Каленський Андрій Анатолійович
Лузан Петро Григорович
Ваніна Наталія Миколаївна
Пащенко Тетяна Миколаївна
Кравець Світлана Григорівна
Пятничук Тетяна Володимирівна

СТАНДАРТИЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВИТИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Монографія

За наук. редакцією А. А. Каленського

В авторській редакції

Обкладинка – *К. В. Школьна*

Верстальник *К. В. Школьна*

Формат 60x84/16. Папір офсетний.

Друк офсетний. Гарнітура Minion.

Умовн. друк. арк. 14,8. Обл. вид. арк. 13,1.

Тираж 300 прим. Зам. 1103.

Видавець і виготівник комунальне книжково-газетне
видавництво «Полісся». 10008 Житомир, вул. Шевченка 18а.

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру:
Серія ЖТ № 5 від 26.02.2004 року.