

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

**СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ
ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
І НАВЧАННЯ В КРАЇНАХ
ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ**

Монографія

ЖИТОМИР «ПОЛІССЯ» 2018

*Друкується за рішенням вченої ради Інституту
професійно-технічної освіти НАПН України
(протокол № 15 від 27 грудня 2018 р.).*

Рецензенти:

Л. М. Сергєєва, доктор педагогічних наук, професор;

Н. В. Пазюра, доктор педагогічних наук, професор;

Г. М. Романова, доктор педагогічних наук, професор.

С 40 **Системи** оцінювання якості професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу: монографія / В. О. Радкевич, Л. П. Пуховська, О. В. Бородієнко, О. П. Радкевич, Н. В. Базелюк, Н. М. Корчинська, С. О. Леу; за заг. ред. В. О. Радкевич, О. В. Бородієнко. – Житомир: «Полісся», 2018. – 216 с.

ISBN 978-966-655-909-1

У монографії здійснено теоретичний аналіз проблеми забезпечення якості професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу. Охарактеризовано сучасну спільну політику ЄС у сфері забезпечення якості, здійснено аналіз відповідних концепцій, принципів, моделей та механізмів. Здійснено огляд особливостей розвитку систем забезпечення якості професійної освіти і навчання у країнах Західної, Центральної й Східної Європи та скандинавських країнах.

Для розробників державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти, керівників та педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти, працівників науково-методичних центрів (кабінетів) професійно-технічної освіти МОН України й підрозділів Державної служби зайнятості України, викладачів і студентів закладів вищої освіти, науковців, аспірантів, докторантів.

УДК 377 / 378 : [37.014.6 : 005.6] : [341.16 ЕС]

ISBN 978-966-655-918-3

DOI <https://doi.org/10.32835/978-966-655-909-1/2019>

© Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2019

Зміст

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ I ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ В ПОЛІТИЦІ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ	11
1.1. Європейська політика у сфері забезпечення якості професійної освіти і навчання	11
1.2. Сутність і особливості Європейської моделі забезпечення якості	23
1.3. Європейська рамка забезпечення якості професійної освіти і навчання: методики, самооцінювання, моніторинг	33
1.4. Критерії та показники оцінювання якості систем професійної освіти і навчання у контексті цілей і стратегій країн Європейського Союзу	41
РОЗДІЛ II ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ	54
2.1. Забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання: досвід країн Європейського Союзу.....	54
2.2. Сертифікація навчальних результатів: забезпечення, процес, визнання.....	78
2.3. Соціальне партнерство в забезпеченні якості професійної освіти і навчання у країнах Європейського Союзу.....	94
2.4. Стандартизація результатів навчання як ключовий елемент забезпечення якості професійної освіти і навчання	105
2.5. Підходи до акредитації інституцій-провайдерів професійної освіти і навчання у країнах Європейського Союзу.....	113

РОЗДІЛ III	
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СИСТЕМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ	122
3.1. Розвиток систем забезпечення якості професійної освіти і навчання в країнах Західної Європи	123
3.2. Розвиток систем забезпечення якості професійної освіти і навчання в країнах Північно-Західної Європи.....	150
3.3. Розвиток систем забезпечення якості професійної освіти і навчання в країнах Східної Європи.....	161
ВИСНОВКИ	184
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	196
ДОДАТКИ	213

ВСТУП

Необхідність модернізації сфери професійної (професійно-технічної) освіти в Україні зумовлена існуванням низки системних проблем, які потребують негайного вирішення. Йдеться насамперед про проблеми низької привабливості серед молоді професій, за якими пропонуються програми підготовки; невідповідності рівня та якості професійної підготовки кваліфікованих робітників запитам роботодавців; застарілої матеріально-технічної бази закладів професійної (професійно-технічної) освіти; недосконалої системи професійної орієнтації та кар'єрного консультування молоді і дорослих; недостатнього фінансування професійної (професійно-технічної) освіти та відсутності інвестицій у програми розвитку.

Результати численних досліджень дають змогу визначити тенденції у розвитку професійної (професійно-технічної) освіти, якими є: постійне скорочення контингенту учнів закладів; скорочення (оптимізація) мережі закладів професійної (професійно-технічної) освіти; децентралізація управління галузю, перерозподіл функцій та повноважень між центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та закладами освіти; зростання розриву між потребою у педагогічних працівниках для закладів професійної (професійно-технічної) освіти та їх фактичною кількістю; створення нових типів закладів професійної (професійно-технічної) освіти (зокрема, навчально-практичних центрів за професіями); створення регіональних рад професійно-технічної освіти та поглиблення державно-приватного партнерства, що уможливило відповідний до регіональних потреб та особливостей розвиток; впровадження елементів дуальної освіти, що сприяє здобуттю учнями практико-орієнтованої підготовки за робітничими професіями; оновлення змісту освіти шляхом розроблення та впровадження стандартів професійної (професійно-технічної) освіти, заснованих на компетентністному підході.

Сучасна політика держави щодо розвитку професійної (професійно-технічної) освіти актуалізується у низці документів, зокрема:

– Указі Президента України “Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” (у якому, зокрема, зазначається, що стратегічними напрямками державної політики у сфері освіти повинні стати: модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу; створення та забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей; створення навчальних закладів різних типів і форм власності; побудова ефективної системи національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді; забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя; підвищення якості освіти на інноваційній основі; інформатизація освіти; створення сучасної матеріально-технічної бази системи освіти) [6];

– Концепції розвитку професійної освіти в Україні “Сучасна професійна освіта” [13] (де професійна освіта розглядається як основа економічного добробуту держави, складова сталого розвитку суспільства, запорука професійної самореалізації та неперервного професійного розвитку особистості упродовж життя відповідно до її інтересів та потреб економіки України; а завданнями модернізації професійної освіти мають стати задоволення потреб особистості у професійній реалізації та навчанні впродовж життя; визначення правових повноважень суб’єктів професійної освіти і навчання; системний моніторинг ринку праці та оперативне реагування на його потреби; багатоканальне фінансування та залучення інвестицій у розвиток закладів професійної освіти; створення системи різностороннього взаємовигідного соціального партнерства; забезпечення якості та доступності здобуття професійних кваліфікацій для всіх категорій населення з урахуванням гендерної рівності; формування нового іміджу професійної освіти).

Результати аналізу нормативно-законодавчої бази розвитку професійної (професійно-технічної) освіти дають змогу визначити основні *пріоритети державної політики*: продовження децентралізації управління та удосконалення механізму фінансування системи професійної (професійно-технічної) освіти на державному та регіональному рівнях; підвищення ефек-

тивності діяльності (функціонування) регіональних рад професійної (професійно-технічної) освіти; оптимізація мережі та створення закладів професійної (професійно-технічної) освіти нової формації з урахуванням потреб інклюзивного навчання, забезпечення автономії таких закладів; формування змісту професійної (професійно-технічної) освіти на компетентнісній основі та впровадження системи внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості освіти; модернізація освітнього середовища, що забезпечує інноваційність, доступність, прозорість, гнучкість і відкритість освітнього процесу; формування системи професійних кваліфікацій, впровадження механізмів стимулювання роботодавців щодо участі в освітньому процесі; впровадження дуальної форми здобуття освіти; популяризація професійної (професійно-технічної) освіти серед дітей, молоді, дорослого населення, планування професійного розвитку та кар’єри.

Важливою детермінантою виконання зазначених вище завдань є комплексне і системне впровадження сучасних підходів до забезпечення якості (включаючи моделі, критерії, показники, метрики та методології впровадження внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості).

Актуальність вивчення європейського досвіду розвитку систем забезпечення якості професійної освіти і навчання зумовлюється значними напрацюваннями досліджуваного регіону в даному напрямі (через посилену увагу, яка приділяється сфері професійної освіти і навчання (ПОН) як засобу потужної економічної та соціальної інклюзії, пріоритезацією забезпечення якості на рівні європейської політики, існуванням потужної інфраструктури забезпечення якості, методології її впровадження).

Джерельною базою дослідження стали: програмні документи ЄС (зокрема, Маастрихтська угода, Брюгське комюніке, Копенгагенська декларація, Стратегія “Європа – 2020”, “Біла книга” Європейської Комісії), національні звіти про стан розвитку сфери ПОН та відповідні тематичні звіти про сучасний стан розвитку систем забезпечення якості, аналітичні матеріали єв-

ропейських профільних інституцій (CEDEFOP; IREIVET; ETF; EQUAVET), наукові дослідження (Т. Дайсінгер, Л. Дейтмер, П. Камарайнен, С. Манінг, М. Мудлер, Е.-С. Сарв, Д. Бріджес, С. Алле, Р. Александер, П. Бродфуд, Е. Вольф, М. Коулз, М. Янг).

Обґрунтованість наукових результатів зумовлювалась також методами, які використовувалися у процесі дослідження систем забезпечення якості у країнах ЄС: на теоретичному рівні – аналітичний (зокрема такі прийоми, як аналогія, інтерполяція, групування, структуризація), синтетичний (узагальнення, екстраполяція), абстрагування (редукція, формалізація); на емпіричному рівні – спостереження, вивчення документів, експлікативні методи (контент-аналіз, івент-аналіз, когнітивне картування, статистичні методи, моделювання, прогнозування). Для глибшого розуміння процесів, які відбуваються у системах забезпечення якості ПОН в країнах ЄС, було також здійснено: низку міжнародних стажувань співробітників лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України (зокрема, в університеті міста Валенсія, Іспанія (2018); Міжнародному тренінговому центрі А. Офрі (Єрусалим, Ізраїль) (2017), стажування за напрямом «Професійна освіта за дуальною системою у Німеччині» (м. Берлін, Німеччина) (2018); взято участь у міжнародних форумах та конгресах (Міжнародний Конгрес Федерального інституту професійної освіти і навчання «Професійна освіта і навчання майбутнього – впровадження інновацій») (2018); проведено низку консультацій з відомими європейськими вченими у сфері забезпечення якості професійної освіти і навчання (доктор Томас Дайсінгер, професор Університету Констанц (Німеччина); доктор філософії Фернандо Мархуенда, професор Університету Валенсії; професор Джоан Ромеро Апарізі, директор департаменту навчання Університету Валенсії; доктор Річард Фортмюллер, професор Інституту бізнесу (Відень, Австрія); доктор Беттіна Сікер, професор Університету прикладних наук (Дюссельдорф, Німеччина).

Перший розділ монографії (автор О. В. Бородієнко, Л. П. Пуховська) присвячено аналізу особливостей, базових принципів

політики країн-членів ЄС щодо забезпечення якості професійної освіти і навчання (ПОН); схарактеризовано підходи та інструменти забезпечення якості на рівні закладів; представлено принципи забезпечення якості безперервної професійної освіти; схарактеризовано моделі забезпечення якості навчання на засадах продуктивної діяльності; представлена характеристика сутності та критеріїв європейської моделі забезпечення якості; проаналізована методологія оцінювання якості систем ПОН; представлені характеристики методу самооцінювання як релевантного методу оцінювання, забезпечення і покращення якості; схарактеризовані особливості процесу моніторингу якості систем ПОН у країнах ЄС; представлено критерії і показники оцінювання якості ПОН.

Другий розділ (автори Н. В. Базелюк, О. В. Бородієнко, Н. М. Корчинська) присвячено характеристиці прикладних аспектів європейської моделі забезпечення якості ПОН, зокрема: схарактеризовано європейські підходи та механізми забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання; визначено особливості сертифікації навчальних результатів як складової забезпечення якості ПОН у країнах ЄС; схарактеризовано механізми забезпечення якості у контексті спільної діяльності соціальних партнерів; виокремлено підходи до стандартизації навчальних результатів як складової системи забезпечення якості у країнах ЄС; визначено принципи та алгоритм процесу акредитації провайдерів (закладів) ПОН.

Третій розділ монографії (автори С. О. Леу, В. О. Радкевич, О. П. Радкевич) присвячено порівняльному аналізу особливостей розвитку систем забезпечення якості у країнах ЄС. Зокрема, схарактеризовано особливості розвитку систем забезпечення якості у країнах Західної та Східної Європи, зроблено висновки про можливості адаптації кращих практик забезпечення якості ПОН у досліджуваних країнах до українських реалій.

Колектив авторів висловлює сподівання, що представлена монографія становитиме науковий та практичний інтерес для розробників державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти, керівників та педагогічних праців-

ників закладів професійної (професійно-технічної) освіти, працівників науково-методичних центрів (кабінетів) професійно-технічної освіти МОН України й підрозділів Державної служби зайнятості України, викладачів і студентів закладів вищої освіти, науковців, аспірантів, докторантів.

РОЗДІЛ І ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ В ПОЛІТИЦІ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

1.1. Європейська політика у сфері забезпечення якості професійної освіти і навчання

Якість та впровадження систем її забезпечення є наріжним каменем розвитку професійної освіти в країнах Європейського Союзу протягом останніх десятиліть, виступаючи одним із системоутворювальних чинників її функціонування.

Значна увага професійного співтовариства та суспільства до питань, пов'язаних із забезпеченням якості ПОН (на рівні концептуальних ідей, підходів, політик, процедур, індикаторів), відображена у низці документів, а саме: Резолюції Ради Європи від 5 грудня 1994 року щодо якості та привабливості професійної освіти і навчання [52], Рекомендаціях Ради Європи 98/561/ЕС від 24 вересня 1998 року про Європейське співробітництво в сфері забезпечення якості вищої освіти [51], Рекомендації Європейського Парламенту щодо співробітництва в сфері оцінки якості шкільної освіти [140], Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи щодо подальшої співпраці в сфері забезпечення якості вищої освіти [141], Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи щодо утворення європейської системи забезпечення якості професійної освіти і навчання [143]. Результати аналізу зазначених документів у цілому дають підстави стверджувати, що політика ЄС щодо забезпечення якості, зокрема професійної освіти і навчання, з одного боку, носить рекомендований характер, а з іншого – створює сприятливий ландшафт для вдосконалення систем забезпечення якості якості шляхом створення інфраструктури, середовища експертної взаємодії, інформаційних ресурсів з відповідних питань. Зокрема, у Брюгському комюніке зазначається, що, оскільки забезпечення якості є необхідною передумовою для підвищення привабливості

сфери ПОН, країни-члени ЄС повинні забезпечити створення національної інфраструктури у відповідності із рекомендаціями Європейської рамки забезпечення якості ПОН (EQUAVET) [167]. У свою чергу, на рівні ЄС підтримка впровадження систем забезпечення якості ПОН здійснюється шляхом технічної на консульта- тивної підтримки впровадження європейської рамки забезпечення якості EQUAVET, постійного моніторингу та узагальнення інфор- мації щодо стану впровадження європейської рамки забезпечення якості EQUAVET на національному рівні, створення середовища для постійного обміну досвідом та діяльності щодо впровадження принципів забезпечення якості ПОН у рамках проектів програми Леонардо да Вінчі.

Забезпечення якості професійної освіти і навчання є системоу- творюючим компонентом системи професійної освіти і навчання у країнах ЄС, який є необхідним для реалізації перспективних цілей даної сфери, задекларованих у Брюгському комюніке, а саме: *при- ваблива та інклюзивна професійна освіта і навчання* (включаючи висококваліфікований педагогічний персонал, інноваційний процес навчання, висококласну інфраструктуру, високий ступінь відпові- дності вимогам ринку праці, забезпечення гнучких індивідуальних професійних траєкторій для подальшого професійного розвитку), *високоякісна базова професійна освіта* (із співставною середній шкільній освіті привабливістю на націленістю на забезпечення ключових компетентностей і професійних умінь), *легкодоступна та орієнтована на розвиток професійної кар'єри подальша профе- сійна освіта і навчання* (для роботодавців, найманих працівників, підприємців, безробітних, яка сприяє як постійному розвитку професійної компетентності, так і кар'єрному поступу), *гнучка про- фесійна освіта* (яка базується на підході до оцінювання навчальних досягнень, уможливорює гнучкі освітні траєкторії між підсистемами освіти та визнання кваліфікацій, набутих шляхом формального, неформального, інформального навчання, включаючи навчання на робочому місці), *спільний європейський простір професійної освіти і навчання* (із прозорими кваліфікаціями, що уможливорює набуття, визнання кваліфікацій та умінь, міжнародну мобільність працівни- ків всередині спільного європейського простору), *зростання мож-*

ливостей для міжнародної професійної мобільності (як для учнів закладів професійної освіти, так і для кваліфікованих робітників), *легкодоступні сервіси із отримання інформації та консультування з питань професійної освіти і навчання* [167].

Історично необхідність спільної діяльності із впровадження країнами-членами ЄС принципів забезпечення якості ПОН була реакцією на специфічні тенденції, які мали місце на теренах даного інтеграційного утворення в цілому та сфери ПОН зокрема. Так, у резолюції Ради Європи від 5 грудня 1994 року “Про якість та при- вабливість сфери професійної освіти і навчання” [52] зазначається, що основними викликами, які й виокремили стрижневі напрями політики ЄС у даній сфері, є:

- необхідність забезпечення повної зайнятості населення, еко- номічного зростання, інноваційної та конкурентної економіки і ключових цілей ЄС (з акцентом на те, що сфері ПОН відводиться ключова роль у досягненні даних цілей);
- скорочення питомої ваги низькокваліфікованої праці та тен- денція щодо зростання попиту на висококваліфіковану працю;
- зростання взаємозалежності та взаємодоповнюваності між середньою шкільною та професійною освітою;
- необхідність розглядати сферу ПОН не тільки як засіб за- безпечення зайнятості та економічного зростання, але й як засіб безперервного професійного та особистісного розвитку;
- швидкі структурні та технічні зрушення, зміни у підходах до організації праці, професійних стандартах, зміни у характері завдань, які виконуються кваліфікованими робітниками, вима- гають значної їх практичної та теоретичної підготовки включно зі здатністю застосовувати набуті знання у робочому контексті; крім того, все більшого значення набувають такі якості, як ініціа- тивність, готовність приймати рішення та брати відповідальність, комунікативні уміння та здатність до командної роботи;
- необхідність забезпечення здатності та готовності до розвитку професійної компетентності шляхом постійної участі у програмах, які пропонуються сферою ПОН.

Базовими принципами, які є підґрунтям політики ЄС щодо забезпечення якості професійної освіти і навчання, є:

1. Принцип комплексності, суть якого полягає у тому, що високоякісна ПОН покликана, з одного боку, підготувати молодих людей до того, щоб бути конкурентоспроможними на ринку праці (до продуктивної зайнятості), а з іншого – опиратись на індивідуальні здатності, схильності, цілі, забезпечуючи таким чином їх прагнення до постійного професійного удосконалення впродовж життя.

2. Принцип практичної зорієнтованості підготовки. Суть такого принципу полягає у тому, що основним показником якості програм ПОН є успішний перехід від навчання до професійної діяльності. Визначальними чинниками для цього мають стати постійне оновлення змісту програм, забезпечення їх відповідності актуальним вимогам ринку праці та гарантування високого рівня якості програм у кожній країні, яка є членом ЄС [52].

Забезпечення якості ПОН (quality assurance in vocational education and training) розглядається як діяльність (планування, впровадження, оцінка, звітування, покращення якості) з метою відповідності професійної освіти і навчання (зокрема змісту програм, курикулумів, системи оцінювання і підтвердження результатів навчання) очікуваним стейкхолдерами вимогам щодо якості [136, с.40]. Система забезпечення якості ПОН функціонує на макрорівні (рівень системи освіти), мезорівні (рівні навчальних закладів) та мікрорівні (рівень навчального процесу).

Процес забезпечення якості ПОН у країнах Європейського Союзу базується на таких *принципах*:

- принцип всеохопності, суть якого полягає у тому, що політика та процедури щодо забезпечення якості повинні охоплювати всі рівні Європейської рамки кваліфікацій;

- принцип імперативності: забезпечення якості повинно бути невід'ємною частиною системи внутрішнього управління навчальним закладом чи тренінговою установою;

- принцип незалежного оцінювання: забезпечення якості має включати постійне оцінювання навчальних закладів, їх навчальних програм, систем управління якістю зовнішніми незалежними органами чи агенціями;

- принцип перехресного оцінювання: зовнішні незалежні органи чи агенції, до компетенції яких входить оцінювання якості, мають бути об'єктом постійної перевірки;

- принцип комплексності: процес оцінювання якості має мати на меті оцінювання змісту навчання, технологій, умов з особливою увагою до оцінювання навчальних результатів та досягнень; забезпечення якості освіти і навчання має включати наступні елементи: чіткі цілі та стандарти з показниками для їх вимірювання, рекомендації щодо впровадження, зокрема, функції стейкхолдерів, відповідні ресурси, методики оцінювання, включаючи самооцінювання та зовнішнє оцінювання, механізми зворотного зв'язку та процедури покращення;

- принцип координації зусиль: ініціативи щодо забезпечення якості на міжнародному, національному та регіональному рівнях мають бути скоординовані, що уможливить узгодженість, ефект синергії, системний підхід; забезпечення якості є процесом співробітництва на рівні освітніх систем та інституцій як всередині країн-членів, так і на рівні міжнародної взаємодії якості [87].

Посилення співробітництва країн-членів ЄС у галузі забезпечення якості ПОН втілюється у розвитку так званої Спільної системи забезпечення якості – common quality assurance framework (CQAF) та Європейської мережі забезпечення якості – European network on quality assurance in VET (ENQA-VET). Політика щодо посилення співробітництва між країнами ЄС у сфері забезпечення якості професійної освіти і навчання полягає в фокусуванні на обміні моделями та методами, виробленні спільних критеріїв та принципів якості професійної освіти і навчання [57].

Декомпозиція даної політики на національний рівень реалізується в: принципах використання спільних інструментів, рекомендацій та принципів для підтримки реформування і розвитку систем професійної освіти і навчання, підвищенні рівня відповідальності стейкхолдерів щодо якості професійної освіти і навчання, постійному включенні всіх партнерів до процесу розбудови якості професійної освіти і навчання; на загальноєвропейському рівні – концентрація на цілях Копенгагенського процесу та фасилітація впровадження результатів діяльності партнерів щодо забезпечення якості професійної освіти і навчання. Практична

реалізація даної політики знайшла своє відображення в тому числі й у створенні так званого середовища взаємодії – cooperation platform – метою якої є структурований обмін інформацією та досвідом, дискусії, спільне навчання, побудова консенсусу, максимізація результатів діяльності в сфері забезпечення якості, побудова доцільних зв'язків та впровадження принципу наступності між рівнями професійної та вищої освіти, зростання прозорості та обізнаності щодо існуючих ініціатив в сфері якості, посилення співробітництва та синергетичного ефекту від взаємодії стейкхолдерів, впровадження принципів якості на всіх рівнях професійної освіти і навчання – базової, неперервної, освіти дорослих, державної, приватної тощо [87, с.45]. Потрібно зазначити, що результативність діяльності інституцій, робочих груп вимірюється точними й конкретними показниками – рівень зайнятості, відповідність пропозиції існуючому попиту, доступність професійної освіти і навчання, особливо для груп з обмеженими можливостями. Для всіх рівнів професійної освіти і навчання вироблена спільна модель забезпечення якості (рис. 1), з розробленими показниками щодо кожного її елементу.



Рис. 1. Модель забезпечення якості професійної освіти і навчання

Важливою складовою європейської системи забезпечення якості є відповідне забезпечення якості на рівні закладу про-

фесійної освіти. Для оцінювання якості програм професійної освіти і навчання на цьому рівні використовується низка показників (Indicators for assessment of quality in VET), зокрема [145]: відповідність існуючої системи оцінювання якості специфіці закладу професійної освіти і навчання; щорічні витрати закладу на розвиток професійної компетентності педагогів професійного навчання (тренерів, майстрів виробничого навчання тощо); кількість осіб, які беруть участь у програмах професійної освіти і навчання; кількість осіб, які завершили програми професійної освіти і навчання; питома вага набутих знань та умінь, які використовуються тими, хто навчався, під час виконання функціональних обов'язків; питома вага безробітних осіб серед тих, хто закінчив програми навчання; питома вага осіб, які входять до так званих вразливих груп, які беруть участь у програмах; існуючий механізм ідентифікації потреб ринку праці та їх відображення у програмах навчання; рівень доступності програм навчання для різних категорій населення; питома вага випускників, які проходять повторне навчання.

Означені показники відображають, з одного боку, відповідність програм навчання поточним вимогам ринку праці, а з іншого – практичну цінність компетентностей, які набуваються під час участі у відповідних програмах.

На рівні закладів ПОН запроваджують також процеси управління якістю (quality management), які є складовою загального управління і включають усі види діяльності, які мають на меті розбудову політики в сфері якості, встановлення цілей та рівнів відповідальності, впровадження результативної політики за допомогою таких інструментів, як планування, контроль та оцінювання якості в рамках діючої системи управління якістю. Управління якістю у закладі професійної освіти включає: аналіз ключових результатів навчання, аналіз відповідності навчальних програм і результатів навчання вимогам ключових стейкхолдерів, аналіз якості навчального процесу, аналіз якості управління навчальним закладом та навчальним процесом, аналіз потенціалу щодо покращення якості професійної освіти і навчання в цілому [136].

Операціоналізація підходів до управління якістю на рівні закладів професійної освіти втілюється у використанні різноманітних інструментів, зокрема циклу якості (цикл PDCA) (PDCA Cycle) – повторюваного чотирикрокового алгоритму, який має на меті постійне покращення якості професійної освіти. Цикл якості в управлінні навчальним закладом є універсальним інструментом для вирішення проблем будь-якого характеру в бізнес-середовищі (також знаний як цикл Демінга, цикл Шухарта, колесо Демінга або «плануй-реалізуй-контролюй-дій»); використовується для неперервного впровадження в діяльність системи покращень; включає наступні елементи: планування (етап проектування), реалізацію (етап впровадження), контроль (етап контролю), корекцію (етап корекції, покращення, адаптації) [136].

В системі забезпечення якості професійної освіти і навчання значна увага приділяється безперервному професійному навчанню, зокрема навчанню персоналу підприємств. Важливість фокусування уваги саме на цьому секторі професійної освіти і навчання визначається, з одного боку, лінійною залежністю між якістю персоналу підприємств та фінансово-економічними й операційними результатами їх діяльності, концентрацією тут інноваційного потенціалу, а з іншого – кризовими явищами в економіці Європейського Союзу, падінні показників економічної діяльності, необхідності переорієнтації на нові види діяльності та ринки. Ідентифікація проблемних зон у цій сфері дає змогу визначити так звані зони зростання у системі забезпечення якості навчання персоналу підприємств у країнах ЄС, зокрема, необхідність підтримки тренінгових центрів підприємств з боку національних та наднаціональних структур в аспекті забезпечення якості тренінгових програм; методологічна підтримка керівників підприємств щодо опанування інструментів ідентифікації потреби у навчанні персоналу; координація та постійний контроль діяльності провайдерів навчання з боку незалежних міністерств освіти або відповідних інституцій; постійний моніторинг якості акредитованих програм; оновлення принципів соціального партнерства в сфері

розбудови політики забезпечення якості професійної освіти і навчання; інформаційні кампанії щодо необхідності усвідомлення значення навчання персоналу для ефективної діяльності підприємств; спрощення процедур акредитації та сертифікації (особливо для малого бізнесу); стимулювання постійного навчання педагогічного персоналу провайдерів навчання тощо.

Важливим елементом забезпечення якості безперервної ПОН є якість навчання на засадах продуктивної діяльності (work-based learning) – цільове та структуроване навчання, пов'язане із поточними або майбутніми функціональними обов'язками працівника, яке проходить у модельованих або реальних виробничих умовах [54, с.22]. Це знайшло своє відображення в засадничих документах – Брюгському комюніке та Резолюції Ради Європи щодо оновленого порядку денного освіти дорослих. Результати досліджень свідчать про те, що ефективна організація навчання на базі продуктивної діяльності генерує цінність як для роботодавців та керівників (оскільки дає можливість їм виконувати функції тренерів та менторів, транслювати цінності, передавати знання та досвід), так і для працівників (це уможлиблює практичне спрямування отриманих знань) та самого підприємства (швидка адаптація технологій, обладнання та процесів, адаптація нового персоналу, миттєве використання отриманих знань на набутих навичок на робочому місці, пряме спостереження та оцінювання впливу навчання на виробничі результати, впровадження культури та цінності неперервного навчання і розвитку) [54, с.23].

Не зважаючи на значну диверсифікацію практики навчання на засадах продуктивної діяльності на підприємствах країн-членів ЄС (педагогічний вплив відбувається на робочому місці або поза ним, тривалість навчання – від декількох годин до декількох місяців, час навчання – під час робочого дня, з повним або частковим відривом від виробництва, педагогічний персонал – або внутрішні тренери чи ментори, або зовнішні викладачі), існують спільні політики щодо забезпечення якості у цій сфері. Основним документом, який визначає політику ЄС щодо забезпечення якості навчання на

базі продуктивної діяльності, є Брюгське комюніке [167], в якому зазначено наступне: функціонування та впровадження навчання на базі виробничої діяльності має здійснюватись разом з іншими формами навчання дорослих, метою яких є не тільки розвиток специфічних релевантних функціональним обов'язкам навичок, але й більш широких навичок, сприяючи комплексному розвитку компетентності; процес навчання має бути настільки гнучким, щоб він відповідав, з одного боку, потребам тих, хто навчається, а з іншого – сприяв інтеграції низькокваліфікованих працівників та працівників, які перебувають у групах ризику.

Прикладом реалізації такої політики може слугувати Болгарія, на підприємствах якої реалізується два різні види навчання на базі продуктивної діяльності – власне навчання працівників (програмою такого навчання передбачається здобуття навичок, пов'язаних безпосередньо із виконанням функціональних обов'язків, а також розвиток так званих ключових компетентностей – спілкування рідною та іноземною мовами, базові знання в сфері науки та технологій, здатність до навчання, цифрова грамотність, соціальні та громадянські компетентності, підприємницька компетентність, культурне самовираження та креативність) та соціальне інноваційне навчання (яке має на меті швидко соціальну адаптацію до умов роботи на підприємстві, узгодження приватних і професійних цілей та передбачає такі форми, як ротацію, індивідуальний план розвитку працівника тощо) [137, с.47].

Спільні принципи забезпечення якості професійної освіти і навчання, проголошені на рівні Європейського Союзу, проте, мають національну специфіку в реалізації. Для здійснення порівняльних досліджень у цій сфері використовують низку показників: ступінь законодавчого регулювання необхідності навчання на базі продуктивної діяльності як необхідного елементу формальної професійної освіти і навчання; ступінь використання форм навчання на базі продуктивної діяльності в процесі реалізації національних/регіональних/галузевих програм неформальної професійної освіти і навчання; ступінь

державного фінансування програм професійної освіти і навчання із використанням форм навчання на базі продуктивної діяльності; ступінь визнання отриманих під час навчання на базі продуктивної діяльності компетенцій; ступінь зацікавленості стейкхолдерів у використанні та підтримці навчання на базі продуктивної діяльності.

Результати порівняльних досліджень національних систем забезпечення якості ПОН дають змогу визначити такі *моделі забезпечення якості* навчання на засадах продуктивної діяльності: ліберальну (відсутність регулювання з боку національних структур; потреба у навчанні, зміст та тривалість програм визначаються самими роботодавцями), регуляторна (держава має виключне право на формування та реалізацію політики в сфері забезпечення якості навчання на базі продуктивної діяльності, іноді функції з контролю та нагляду покладаються на місцеві органи управління) та модель соціального партнерства (рішення щодо забезпечення якості навчання на базі продуктивної діяльності приймаються соціальними партнерами шляхом консультацій, переговорів, узгодження позицій). Яскравим прикладом моделі соціального партнерства може слугувати Франція, де підприємства-партнери відраховують певні суми коштів у спільний фонд професійного навчання персоналу. Відповідно кошти із цього фонду, які є цільовими і виділяються на навчання персоналу, отримують ті підприємства, заявка яких була схвалена галузевою радою, яка складається із представників підприємств, профспілок, галузевих асоціацій. Такі галузеві ради й формують політику щодо навчання й розвитку персоналу підприємств, яка відповідає ринковим потребам, рівню конкуренції в галузі, технічним та технологічним стандартам. Інші підходи до забезпечення якості професійної освіти і навчання демонструє Болгарія, яка представляє регуляторну модель (держава формує політику в сфері професійної освіти і навчання, запроваджує процедури ліцензування тренінгових центрів навіть приватних компаній), натомість фінансування навчання персоналу, визначення потреби у навчанні, його змісту та тривалості є прерогативою самих підприємств.

У цілому європейську модель забезпечення якості ПОН можна представити у вигляді схеми (рис. 2).

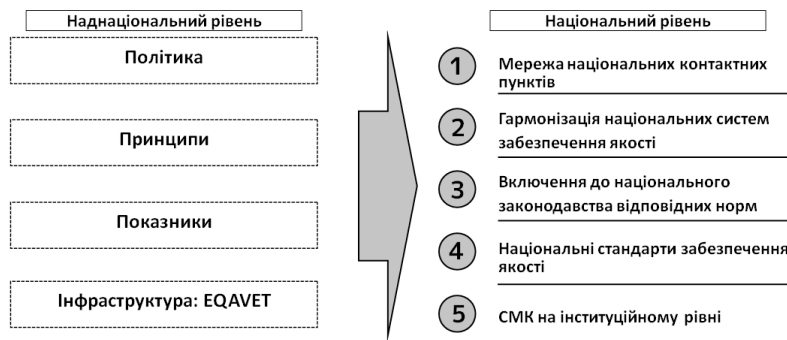


Рис. 2. Структура європейської моделі забезпечення якості системи ПОН

Функцією наднаціонального (загальноєвропейського) рівня забезпечення якості професійної освіти і навчання є визначення ключових спільних принципів забезпечення якості, обґрунтування й імплементація відповідної спільної політики, визначення уніфікованих показників для постійного моніторингу прогресу у забезпеченні якості ПОН у країнах-членах ЄС, забезпечення постійного збору інформації щодо актуальних питань забезпечення якості ПОН, їх моніторингу та інформування професійної спільноти, забезпечення функціонування відповідних інформаційних порталів, мереж тощо. Прерогативою ж національного рівня забезпечення якості професійної освіти і навчання є забезпечення функціонування національних контекстних пунктів, що здійснюють інформування та консультування зацікавлених сторін, гармонізація національного законодавства у сфері ПОН (у частині забезпечення якості) із загальноєвропейським, включення до національного законодавства відповідних норм, які уможливають ефективне функціонування системи забезпечення якості ПОН, узгодження національних стандартів забезпечення якості із загальноєвропейськими, підтримка процесів створення та сертифікації систем управління якістю закладами ПОН тощо.

Отже, будучи наріжним каменем європейської політики забезпечення якості, ПОН є тим ідеологічним, стратегічним, інтегруючим підґрунтям, яке має значний прямий та опосередкований вплив на якість людського потенціалу та розвиток економіки країн ЄС. Розроблення спільних принципів, підходів, методик оцінювання якості, показників, моделей є дороговказом для країн-членів у розвитку професійної освіти і навчання, що уможливорює постійну роботу над удосконаленням у цій сфері.

1.2. Сутність і особливості Європейської моделі забезпечення якості

Ідея Європейської моделі забезпечення якості ПОН стартувала в Копенгагенській Декларації (листопад 2002 р.), яка започаткувала Європейську стратегію зміцнення співпраці у сфері професійної освіти і навчання, відому як Копенгагенський процес [62]. Нові координати соціально-економічного розвитку ЄС у XXI ст. вимагали радикальної трансформації цієї сфери у контексті стрімко зростаючої потреби і попиту на висококваліфіковану робочу силу, які спричиняються технологічним розвитком і глобальною конкуренцією. До ключових аспектів, що потребували концентрації зусиль, було віднесено якість освіти для молоді і дорослих, включаючи якість навчального процесу, якість викладання та якість методичного супроводу процесу навчання в країнах-членах ЄС.

Важливою віхою на цьому шляху було обґрунтування спільних принципів, керівних вказівок та інструментів забезпечення якості у сфері ПОН (Common quality assurance framework – CQAF) (2003) з подальшим їх затвердженням у спеціальній резолюції Європейського Парламенту і Європейської Ради (травень 2004). Тоді вперше на порядок денний було винесено завдання «сприяти забезпеченню якості ПОН з особливим наголосом на принципах якості та обміні загальними моделями». Реалізацію цього завдання (з часом воно оформилось в політичну програму) очолила технічна робоча

група (TWG), яка розробила головну частину програми – Загальну рамку забезпечення якості.

В документі відзначалося, що Рамка має такі характерні особливості:

– визначає загальну структуру для систем забезпечення якості на європейському, національному та інституційному рівнях, у межах якої можуть використовуватися різні моделі та підходи до забезпечення якості ПОН;

– може застосовуватися як на рівні системи ПОН, так і на рівні провайдерів – постачальників послуг професійної освіти і навчання, і, отже, сприяє оцінюванню ефективності ПОН;

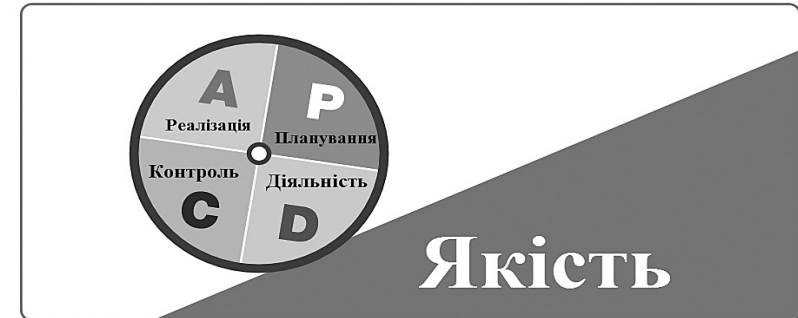
– дає змогу зафіксувати і класифікувати кращі практики забезпечення якості в країнах Європейського Союзу, а також проводити їх порівняльний аналіз;

– сприяє ефективності, прозорості та відкритості систем ПОН [81].

З технічної точки зору Рамка складається з: моделі планування, здійснення, оцінювання і аналізу систем ПОН у країнах на різних рівнях; методики оцінювання й аналізу системи: наголос зроблено на алгоритм здійснення самооцінки в поєднанні із зовнішньою оцінкою; системи моніторингу, яка визначається на національному або регіональному рівнях та передбачає поєднання з добровільним експертним спостереженням на європейському рівні; вимірювальних інструментів, а саме: набору еталонних показників, спрямованих на допомогу країнам-членам ЄС у контролі та оцінюванні систем на національному та інституційному рівнях.

Як засвідчує аналіз, в основу побудови європейської Рамки забезпечення якості ПОН закладено цикл якості (PDCA Cycle), який за визначенням європейського тематичного глосарію якості в освіті і підготовці [129], включає планування (етап проектування), реалізацію (етап впровадження), контроль (етап контролю), діяльність (етап корекції, покращення, адаптації). В графічному вигляді цикл якості представлено на (рис. 3).

Цикл якості - (PDCA) cycle



Джерело: Cedefop.

Рис.3. Графічна інтерпретація циклу якості

Базуючись на цій моделі, розробники Рамки обґрунтували відповідні моделі планування, впровадження, оцінювання та перегляду систем забезпечення якості ПОН на національному та інституційному рівнях у державах-членах ЄС, а також визначили вимоги до національних й інституційних систем забезпечення якості, які є загальними орієнтирами і охоплюють життєво важливі напрями забезпечення якості професійної освіти в країнах ЄС. Для полегшення роботи з Рамкою було виокремлено ключові питання. На їх вирішення спрямовуються вимоги до національних й інституційних систем забезпечення якості в Європейському просторі професійної освіти і міжнародному співробітництві. Інформаційний потенціал цих ключових питань сприяє формуванню загального розуміння забезпечення якості викладання і навчання у всіх європейській країнах і серед усіх стейкхолдерів.

Для прикладу розглянемо фрагмент планування стосовно цілей і завдань. Згідно з провідними положеннями Рамки, цілі щодо політики, процедур, завдань і людських ресурсів мають бути чіткими і вимірюваними. Це стосується також вхідних і вихідних стандартів, необхідних у якості орієнтирів для сертифікації фізичних осіб, акредитації закладів і програм. При цьому дуже важливо, щоб у процесі прийняття рішень щодо цілей

і завдань у сфері якості брали участь відповідні національні, регіональні та місцеві стейкхолдери. Стосовно європейського рівня, стрижневим є питання про досягнення цілей розвитку професійної освіти і навчання в ході європейського співробітництва між державами-членами ЄС, Європейською Комісією, країнами-кандидатами в члени ЄС і соціальними партнерами. Ці положення Рамки відбито в *таблиці 1*.

Таблиця 1

Вимоги щодо забезпечення якості процесу планування (за Європейською Рамкою)

Ключові питання	Вимоги щодо якості процесу планування на національному рівні	Вимоги щодо якості процесу планування на інституційному рівні
Чи є цілі і завдання національної політики зрозумілими і вимірюваними?	Національні та європейські цілі і завдання у сфері ПОН мають бути добре відомими відповідним зацікавленим сторонам Запровадження систематичних процедур визначення майбутніх потреб Встановлення мінімальних цілей та стандартів	Європейські, національні та локальні цілі і завдання мають бути добре відомими всім навчальним закладам
Які цілі та завдання стоять перед системою та інституціями/закладами ПОН Вашої країни стосовно сфери професійної освіти і навчання?	Комплексний аналіз національних цілей і завдань	Аналіз інституційних цілей і завдань

Продовження таблиці

Чи включені європейські цілі і завдання щодо ПОН в цілі і завдання Вашої країни?	Запровадження національного плану дій для досягнення європейських цілей	В співробітництві в провайдерів ПОН інших країн робиться наголос на певних європейських цілях
Який рівень оцінювання цілей і завдань	Цілі мають бути відомими для провайдерів Результати особливих індикаторів мають систематично збиратися і аналізуватися	Самооцінювання має здійснюватися один раз на два роки Заклади мають складати звіти щодо особливих індикаторів і процедур управління
Яка процедура планування цілей і завдань?	Опис процедур планування цілей і завдань у контексті національного досвіду	Опис процедур планування цілей і завдань у контексті інституційного досвіду

Аналогічні підходи зберігаються і в обґрунтованій у Рамці моделі реалізації (implementation), що пов'язана з життєво важливими організаційними темами щодо здійснення навчання і професійної підготовки в країнах-членах ЄС. Передусім рекомендується встановити узгоджені принципи реалізації запланованих дій для забезпечення ефективності досягнення поставлених цілей і завдань. Така узгодженість може бути досягнута багатьма способами, наприклад, через регулювання, фінансові стимули з рекомендаціями щодо дій на місцевому рівні, створення ключових можливостей покращення якості ПОН через навчання, поєднання внутрішніх систем якості на рівні провайдерів (закладів) із зовнішніми перевітками тощо. Для реалізаційних дій важливими є такі сутнісні положення Рамки: який би підхід не було обрано, очікування повинні бути прозорими, а процедурні кроки, включаючи часові рамки та виконувані завдання, повинні бути зрозумілими для всіх стейкхолдерів. Передумовою для досягнення узгодженості між ціля-

ми, завданнями та реалізацією є особиста мотивація персоналу, тренерів та слухачів. Приклад моделі реалізації запланованих дій щодо забезпечення якості ПОН викладено в таблиці 2.

Таблиця 2

Вимоги щодо забезпечення якості реалізації запланованих дій (за Європейською Рамкою)

Ключові питання	Вимоги щодо забезпечення якості реалізації запланованих дій на національному рівні	Вимоги щодо забезпечення якості реалізації запланованих дій на інституційному рівні
Як Ви запроваджуєте заплановані дії?	<p>Реалізація запланованих дій має здійснюватися згідно із національним законодавчим полем (широка/вузька регуляція, закони, правила, національний підхід до якості)</p> <p>Фінансування може здійснюватися на основі вхідних даних/ на основі результатів</p> <p>Реалізація запланованих дій має здійснюватися у співпраці з соціальними партнерами</p> <p>Реалізація запланованих дій має здійснюватися у співпраці з провайдерами професійної освіти і навчання</p>	<p>В реалізації запланованих дій має використовуватися системний підхід</p> <p>Заплановані дії реалізуються у співпраці із іншими акторами/ дійовими особами</p> <p>Заплановані дії мають реалізуватися із залученням місцевих акторів/ дійових осіб та з адаптацією до місцевих потреб</p> <p>Має здійснюватися інвестування у навчання персоналу</p> <p>Має розвиватися і поширюватися політика щодо персоналу, яка базується на стратегіях та плануванні провайдерів ПОН – закладів/організацій</p> <p>Реалізація запланованих дій має здійснюватися в ході розподілу завдань, повноважень і відповідальності</p>

Продовження таблиці

Які головні процедури впровадження запланованих дій?	<p>За реалізацію запланованих дій повну відповідальність мають нести провайдери професійної освіти і навчання</p> <p>На національному рівні мають бути встановлені мінімальні критерії якості для провайдерів</p> <p>Необхідним є запровадження якісного підходу в діяльність всіх провайдерів ПОН</p>	<p>На інституційному рівні має здійснюватися організація та виділення коштів на партнерство, керівництво, управління процесом, підготовку і професійний розвиток тренерів, дидактичний матеріал тощо</p> <p>Необхідно забезпечити прозорість та узгодженість з цілями і завданнями</p> <p>Мають залучатися до роботи різні стейкхолдери</p> <p>Необхідно забезпечити рівні можливості і відповідні умови праці</p>
--	--	--

Згідно з Рамкою, наступний крок у забезпеченні якості – це збір даних та оцінювання (evaluation and assessment), які в політичному контексті використовуються як механізми для отримання інформації про якість системи освіти в цілому та ефективність діючого курикулуму й для прийняття рішень для його удосконалення. В Європейському глосарії «Якість в освіті і підготовці» є декілька термінів, які стосуються цієї частини Рамки. Так, до низки взаємодоповнюючих понять у глосарії можна віднести «аудит якості» як систематичну і незалежну експертизу з метою визначення того, чи застосовувані дії і отримані результати відповідають запланованим цілям і механізмам досягнення якості. Таке тлумачення частково збігається із запропонованими положеннями Рамки щодо постійної оцінки програмного забезпечення цілей (включаючи дані учнів/студентів) та оцінки результатів, досягнутих на системному та індивідуальному рівнях. Далі розробники зауважують, що розробка механізмів оцінювання має здійснюватися у відповідності до контексту

з визначенням періодичності і масштабів, а також передбачати надання доказів щодо результатів оцінювання, включаючи сильні сторони, сфери для вдосконалення та рекомендації щодо наступних дій.

Загалом етап контролю та оцінки складається з двох частин: збору даних та обробки й обговорення досягнутих результатів. При цьому важливим є уникнення збору непотрібних даних. Ефективність оцінки багато в чому залежить від чіткого визначення методології, частоти збору даних, а також узгодженості між збором даних та заздалегідь визначеними показниками, враховуючи цілі та завдання, які потрібно досягти. Запропоновані критерії контролю і оцінювання якості відбито в таблиці 3.

Таблиця 3

Вимоги щодо забезпечення якості реалізації етапу збору даних та оцінювання досягнутих результатів (за Європейською Рамкою)

Ключові питання	Вимоги щодо забезпечення якості процесу збору даних і оцінювання на національному рівні	Вимоги щодо забезпечення якості процесу збору даних і оцінювання на інституційному рівні
Що підлягає оцінюванню на вході, в процесі, на виході та за результатами навчання?	Збір даних і оцінювання може здійснюватися за допомогою одного або декількох інструментів: <ul style="list-style-type: none"> • системи управління; • інспекції; • громадського доступу до Інтернету; • бенчмаркінгу (з іншими провайдерами); • за національними стандартами на вході, в процесі та виході; • оцінюючи узгодженість між результатами та політичними пріоритетами 	Збір даних і оцінювання може здійснюватися за допомогою: <ul style="list-style-type: none"> • самооцінки; • зовнішньої інспекції; • внутрішнього контролю якості; • порівняння фактичних та очікуваних результатів; • вимірювання результатів освіти / навчання; • вимірювання результатів, орієнтованих на персонал; • вимірювання основних результатів роботи; • соціальних результатів

Продовження таблиці

Як Ви переко-нуєтеся в тому, що оцінка є відповідною і систематичною?	Відповідність та систематичність оцінки має гарантуватися систематичними процедурами для збору даних: <ul style="list-style-type: none"> • використання показників; • вимірювання 	Відповідність та систематичність оцінки може виявлятися шляхом опитування користувачів щодо використання показників та вимірювання
Які зацікавлені сторони беруть участь в процесі контролю та оцінювання?	В процесі контролю та оцінювання повинні брати участь провайдери, соціальні партнери, спеціально створені Інститути якості	Менеджери, вчителі, студенти, батьки, роботодавці
Які ролі виконують стейкхолдери ?	Стейкхолдери мають брати участь в: <ul style="list-style-type: none"> • ініціативах; • рішеннях; • оцінюванні; • сертифікації; • політичній підтримці; • легітимізації політичних рішень 	Відповідні стейкхолдери беруть участь в таких заходах: <ul style="list-style-type: none"> • ініціативах; • рішеннях; • оцінюванні; • сертифікації; • зв'язку з ринком праці
Яка частота проведення моніторингу, збору даних та оцінювання?	До, під час чи після реформи професійної освіти і навчання Кожний 3-5-й рік	До, під час або після завершення навчання

Забезпечення якості та розвиток – це безперервний і систематичний процес, що передбачає постійний перегляд і корекцію дій в ході оцінювання (поєднання самооцінки із зовнішнім оцінюванням), обробки даних, зворотного зв'язку і процедури організації змін. Цей четвертий крок в циклі якості, на практиці, як правило, є найслабкішою ланкою забезпечення якості, тому що він передбачає перегляд планування, уточнення цілей та певної корекції в діяльності щодо управління якістю тощо. Вимоги Рамки на цьому заключному етапі містить таблиця 4.

Таблиця 4

Вимоги щодо забезпечення якості реалізації етапу зворотного зв'язку та корекції досягнутих результатів (за Європейською Рамкою)

Ключові питання	Вимоги щодо забезпечення якості реалізації етапу зворотного зв'язку та корекції досягнутих результатів на національному рівні	Вимоги щодо забезпечення якості реалізації етапу зворотного зв'язку та корекції досягнутих результатів на інституційному рівні
Як Ви організовуєте зворотній зв'язок і процедури змін?	Процедури зворотного зв'язку мають визначитися нормативними актами та переглядатися й змінюватися в ході реформ ПОН, тобто кожні три-п'ять років	Зворотний зв'язок та процедури змін мають бути невід'ємною частиною розвитку провайдера/ закладу ПТО
Що є доказом існування постійного зворотного зв'язку?	Зворотний зв'язок має здійснюватися за спеціально розробленим планом	Кожний підрозділ має звітувати про якість процесу управління за спеціальним планом
Як Ви забезпечуєте прозорість зворотного зв'язку?	Отримані дані та висновки про стан якості мають оприлюднюватися у мережі Інтернет Необхідно організувати семінари/конференції з якості в сфері ПОН	Інформація має бути доступною на сайтах провайдерів
Як Ви переконуєтеся в тому, що результати оцінювання використовуються?	За допомогою прозорості процесу За допомогою інспекторів За допомогою санкцій/нагород/ фінансування	За допомогою контролю і розвиваючих зібрань різних підрозділів закладу Завдяки участі всіх зацікавлених сторін на цьому етапі циклу якості

Продовження таблиці

Як Ви пов'язуєте цілі і завдання з оцінюванням?	Протягом всього процесу реалізації реформ За необхідності (на етапі ініціювання щорічних тендерів)	На засіданнях кафедр і зборах інституцій, які стають систематичною складовою в структурі прийняття рішень
---	---	---

Отже, операціоналізація європейської моделі забезпечення якості ПОН знайшла своє відображення у Рамці забезпечення якості у сфері ПОН, яка дозволяє зафіксувати кращі практики, здійснювати поширення й імплементацію на національному рівні.

1.3. Європейська рамка забезпечення якості професійної освіти і навчання: методика, самооцінювання, моніторинг

Методика оцінювання якості систем професійної освіти і підготовки – це наскрізний вимір, який проходить крізь усі елементи Рамки, включаючи рішення щодо механізмів участі, вимірювання і показників; розробки інструментів збору даних і оцінювання; розробки процедур планування, реалізації, зворотного зв'язку та шляхів внутрішнього об'єднання всіх елементів для створення єдиної системи. В розробці методики здійснювалася опора на сучасні наукові концепції якості, які зумовлюють певні контекстні наголоси, цінності, логіку, сукупність дій щодо оцінювання якості професійної освіти і навчання. Увага зосереджувалася, в основному, на трьох концепціях якості, сутнісні положення яких потребують поглибленого розгляду. Найбільшого поширення в країнах ЄС набула *концепція якості, яка зосереджується на світі праці*. За цією концепцією якість діяльності професійного закладу тлумачиться в контексті виконання вимог бізнесу та забезпечення працевлаштування випускників. Центром підходу до якості у таких закладах стають відносини

з діловим світом та їх хороша репутація серед бізнесу і місцевої влади. Тому закономірно, що якість діяльності закладу для них означає якісні лабораторії, майстерні, обладнання, включаючи досвід продуктивної праці в підготовці майбутніх фахівців та позитивні перспективи їх працевлаштування. Зв'язки зі світом праці розглядаються як можливість передбачити нові підтримки для внутрішнього управління якістю з урахуванням тенденцій на ринку праці, модифікації змісту навчальних програм і впровадження інновацій. Тому ці навчальні заклади відіграють активну роль у ринку праці, постійно оновлюючи технології й адаптуючи професійні профілі відповідно до нових потреб. Основна діяльність щодо якості в цих професійних закладах є сприяння інтенсивним контактам з роботодавцями та представниками організацій бізнесу, адаптація навчальних програм до потреб ринку праці, а також врахування потреб учнів, які часто-густо самі платять за навчання, особливо у випадку перепідготовки або при освоєнні нових умінь і навиків (91).

Як свідчать результати дослідження, значний вплив на практику оцінювання якості в країнах ЄС здійснює *концепція якості, яка зосереджується на потребах студентів*. Адже для частини професійних навчальних закладів головним у розумінні феномена якості є викладання і навчання, забезпечення індивідуалізованої підготовки, включаючи адресну підтримку, здатність забезпечувати індивідуальні потреби і досягнення студентами успіху в навчанні навіть у складних особистісних умовах тощо. В цих закладах забезпечення успіху в навчанні включає підтримку соціальної інтеграції, підготовку до активної участі в житті суспільства та доступ випускників до ринку праці. Тому адміністративний і педагогічний персонал закладів досить критично ставиться до офіційної системи управління якістю, вважаючи, що вона зумовлена виключно вимогами зовнішнього середовища, тобто є бюрократичним тягарем. Такі навчальні заклади часто формують свої індивідуальні підходи до управління якістю, що відбивають їх конкретні цілі і завдання, а також створюють власні системи якості без урахування стандартних моделей. Розвиток цих систем здійснюється за рахунок постійної експе-

риментальної роботи з новими методиками та інструментами для покращення комунікації учнів і зовнішніх стейкхолдерів [91, с. 85].

Значного поширення набула також *концепція якості, яка пов'язана з ефективністю і продуктивністю управління в роботі закладу*. Її обирають ті професійні заклади, де якість пов'язується з ефективністю і продуктивністю процесів управління. Саме управлінські процеси в закладі є центром спрямованості дій щодо якості. Цей підхід є особливо актуальним для закладів-провайдерів освітніх послуг за ринковою моделлю. Вони повинні підтримувати ефективну організацію всіх своїх послуг, щоб бути конкурентоспроможними на ринку. Для цих закладів пріоритетним є функціонування висококваліфікованої команди менеджерів, яка організовує і оцінює функціонування формалізованої системи управління якістю на місцях. Система забезпечення якості дозволяє моніторинг, контроль і вдосконалення всіх процесів і структурних елементів організації, які вважаються важливими для досягнення якості. Важливо відзначити, що підвищення ефективності і продуктивності інституційних процесів досить часто відповідає інтересам викладачів, тренерів і учнів/студентів, оскільки вони зазвичай користуються прозорими процедурами для підтримки внутрішнього управління якістю і культури якості в цілому. Вчителі і тренери, як правило, підтримують ці дії, бо управління якістю спрощує їх повсякденну діяльність. Вдосконалення управління якістю здійснюється шляхом запровадження нових електронних інформаційних інструментів, які сприяють підвищенню ефективності і продуктивності організаційних процесів [91, с. 86].

Положення цих концепцій відбиваються в практиці оцінювання якості ПОН, зумовлюючи особливості національних систем оцінювання якості в кожній країні. Для обґрунтування Рекомендацій розробники Рамки виокремили 7 ключових напрямів з такими запитаннями: Як Ви впроваджуєте систему забезпечення якості професійної освіти і навчання? Яка роль самооцінки в Вашому підході до забезпечення якості? Які зацікавлені сторони беруть участь у різних кроках Вашого підходу до

забезпечення якості і які вони виконують ролі? Які інструменти та процедури Ви використовуєте для збору даних, вимірювання, аналізу, висновків і реалізації? Як Ви мотивуєте учасників/акторів до діяльності? Які стратегії забезпечують покращення систем професійної освіти і навчання? Як Ви використовуєте зовнішнє оцінювання?

За задумом Технічної групи, в Рамці робиться особливий наголос на самооціюванні якості професійної освіти і навчання в поєднанні із зовнішнім моніторингом – акредитацією, сертифікацією навчальних закладів і програм, аналізом виконання стандартів тощо. За допомогою методики дії щодо оцінювання якості професійної освіти і навчання проектується на два рівні - рівень системи і рівень провайдера/закладу. *На рівні системи* в методиці оцінювання в Рамці передбачено такі вимоги, що відповідають ключовим напрямам-запитанням:

- система забезпечення якості має впроваджуватися відповідно до нормативних процедур Міністерства;

- в межах національного підходу, узгодженого з Європейською рамкою забезпечення якості, має застосовуватися самооцінка, забезпечуючи систематичний огляд всіх заходів, що проводяться провайдерами/зкладами професійної освіти і навчання;

- соціальні партнери разом з політиками/політичним акторами мають грати головну роль у забезпеченні якості професійної освіти і навчання на національному рівні;

- на системному рівні необхідно використовувати низку інструментів і процедур для збору даних, вимірювання, аналізу, висновків і реалізації, а саме: опитувальники, шкалу вимірювання, індикатори;

- зовнішні дійові особи мають мотивуватися до участі, зокрема, зростанням їх політичного впливу в країні та можливістю брати участь у Консультативній Раді з питань професійної освіти і навчання, а також можливістю посилити співпрацю зі світом праці;

- для покращення систем професійної освіти і навчання застосовуються процеси прийняття політичних рішень, а також

багато різних інструментів залучення стейкхолдерів; чинником змін є ринок і його сили;

- зовнішнє оцінювання використовується у разі виникнення проблем та відповідно до національного плану оцінювання.

На *рівні закладів* у методиці передбачаються такі вимоги:

- обраний підхід до забезпечення якості має відповідати поширеній у міжнародному просторі стандартній системі якості, наприклад, ISO або IFQM;

- необхідно систематично здійснювати самооцінку закладу, використовуючи її результати для підвищення продуктивності організації, що окреслює пріоритетні напрями подальшого вдосконалення. Оцінка використовується як основа для бенчмаркінгу;

- у забезпеченні якості мають брати участь широке коло стейкхолдерів, зокрема, соціальні партнери, батьки, студенти на ін. У деяких країнах участь беруть також сторонні консультанти;

- для збору даних, вимірювання, аналізу, висновків і реалізації необхідно використовувати такі інструменти і механізми: розробку загальних анкет і засобів вимірювання якості, порівняльний аналіз тощо. Групи для аналізу мають добиратися у співробітництві з іншими провайдерами – постачальниками послуг у сфері професійної освіти і навчання;

- мотиватором до діяльності зовнішніх учасників/акторів має стати їх вплив на провайдерів, наприклад, участь в управлінні закладом. Мотивація педагогічного і адміністративного персоналу визначається можливостями особистісного розвитку. Мотиватор для закладу – зміна іміджу і поліпшення результатів діяльності;

- вдосконаленню забезпечення якості професійної освіти і навчання має сприяти структура системи, що включає в себе чіткі стратегії змін;

- зовнішня оцінка має здійснюватися за допомогою аудиту [81].

На нашу думку, обґрунтовані в методиці вимоги фактично є європейськими принципами оцінювання якості, які поширюються як на рівень кожного навчального закладу-провайдера послуг у цій сфері, так і на національну систему забезпечення

якості професійної освіти і навчання в цілому. Рамка спрямовує самооцінювання навчальних закладів ПОН у країнах ЄС на системний і комплексний підхід до аналізу своєї діяльності; на встановлення відповідності між діяльністю навчального закладу та результатами; на визначення прогалин і перегляд пріоритетів з метою планування розвитку. Розглянемо ці положення більш детально.

В Європейській Рамці забезпечення якості професійної освіти і навчання відзначається, що самооцінка може включати декілька (або всі) факторів впливу на якість ПОН, включаючи організацію системи/ закладу ПОН, механізми і ресурси, педагогічну експертизу, зв'язки із зовнішнім середовищем тощо. Конструктивний європейський досвід самооцінювання якості професійної освіти і навчання на рівні закладу і системи в цілому є надзвичайно актуальним для України в умовах сучасного розгортання процесів децентралізації управління. Тому звернемося до напрацювань Європейського Центру розвитку професійної освіти і навчання, зокрема, до підручника для провайдерів у сфері професійної освіти і навчання «Підтримка внутрішнього менеджменту якості і культури якості» (2015). В основі композиції підручника – цикл якості, на якому базується будь-яка система управління якістю (QMS). Підручник написаний на матеріалі 20 кращих європейських практик у сфері самооцінювання: їх моделі рекомендуються для поширення у європейському просторі професійної освіти і навчання. Додаток до підручника містить 41 інструмент забезпечення якості на рівнях базової, неперервної і галузевої професійної освіти і навчання в країнах ЄС.

Стрижнем аналізу є ідея про те, що в контексті інтеграційних процесів забезпечення якості набуває особливої важливості для акредитації і сертифікації навчальних програм та кваліфікацій. Тому прагнення постійного поліпшення якості освітніх послуг мають супроводжуватися ефективним внутрішнім управлінням якістю. Самооцінювання допомагає провайдерам/закладам професійної освіти і навчання аналізувати нові виклики, які формуються в результаті стрімких змін у економічному та соціальному середовищах, а також адекватно реагувати на них, змінюючи і

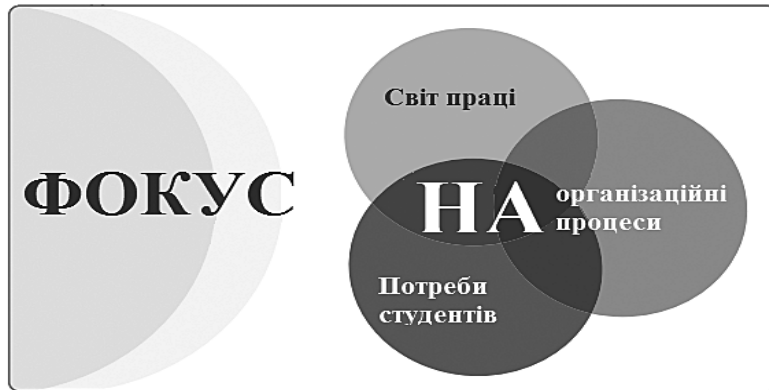
модернізуючи діяльність закладу. На рівні системи самооцінювання допомагає вдосконаленню її управлінських функцій у напрямі забезпечення необхідними нормативними документами, виділення необхідних ресурсів, перевірки результатів та оперативного надання зворотного зв'язку з інституціями професійної освіти і навчання для реагування і здійснення необхідних змін.

У європейських документах і рекомендаціях виокремлюються два основні підходи до самооцінювання. Перший - самооцінювання може використовуватися національними органами для пілотування і підтримки якості у сфері професійної освіти і навчання – у цьому сенсі самооцінка стосується, в першу чергу, національних цілей ПОН та їх реалізації у відповідності до нормативно-правової бази країни. Другий – самооцінювання проводиться закладами на добровільних засадах з метою раціоналізації навчальної пропозиції, подолання проблем щодо широкого визнання кваліфікацій, які надаються в тих чи інших закладах ПОН, а також для формування відповідного іміджу та зміцнення довіри до закладу на вибагливому конкурентному ринку.

Окреслюються різні шляхи проведення і представлення процесу самооцінювання закладів-провайдерів освітніх послуг у сфері ПОН якості з поясненням на конкретних прикладах. Експерти наголошують, що моделі самооцінювання якості, що використовуються інституціями професійної освіти і навчання, завжди будуть мати свої особливості, пов'язані з типом освіти і навчання, організаційними традиціями, регіональним і місцевим середовищем тощо. При цьому виокремлюються *три моделі оцінювання якості освіти і навчання в закладі ПОН, які базуються на відповідних концепціях*: концепція якості, орієнтована на ринок праці (у відповідності з якою ефективність діяльності закладу вимірюється в контексті відповідності вимогам ринку праці), концепція якості, яка зосереджується на потребах учнів (суть якої полягає в необхідності зосередження зусиль на забезпеченні індивідуальних освітніх потреб та забезпеченні високих індивідуальних результатів), концепція якості, пов'язана з ефективністю управління закладом професійної освіти і

навчання (суть якої полягає в необхідності забезпечення якості й ефективності управління закладом ПОН). Проте в реальній практиці, здебільшого, вони застосовуються у поєднанні (рис. 4).

Різні концепції якості та їх взаємодія



Джерело: Cedefop.

Рис. 4. Взаємодія концепцій якості ПОН

Кожен навчальний заклад має знайти власний індивідуальний баланс між цими концепціями, враховуючи особливості зовнішніх та внутрішніх чинників. Проте чітко окреслений наголос на певній концепції якості може допомогти в розробці візії і місії професійного закладу, сприяти сталому розвитку та формуванню культури якості.

Самооцінювання – важливий інструмент забезпечення якості, що спирається на «притаманні» цій системі знання. Але це є внутрішня процедура і може бути упередженою. Тому в Європейській рамці забезпечення якості самооцінка професійного закладу поєднується з періодичним зовнішнім моніторингом з боку незалежного органу (третьої сторони) на національному, регіональному або галузевому рівнях. Це є передумовою для забезпечення довіри, легітимності та визнання результатів оцінювання професійної освіти і навчання та її підтримки. Зовнішній моніторинг може варіюватися від суворих контрольних та

облікових заходів до більш відкритих систем, де контроль здійснюється з метою розвитку, зокрема, в поєднанні з добровільним оцінюванням з боку інших професійних закладів. Системи, механізми і процедури моніторингу є частиною функції регулювання в управлінні, і вони можуть відрізнятися, як відрізняються національні системи, підсистеми й інституції.

Тенденція децентралізації управління, підтримуючи та спираючись на місцеві інновації та творчість, виявляється і йде поряд з посиленням стратегічної взаємодоповнюваності між внутрішніми і зовнішніми процедурами.

У багатьох країнах інспекція є загальним зовнішнім засобом моніторингу, який доповнюється самооцінкою професійних закладів. Такий сценарій допомагає забезпечити регулярність самооцінки закладів і здійснювати чіткий порівняльний аналіз якості професійної освіти і навчання з наступною публікацією звітів. У багатьох країнах інспекційні органи, керуючи, підтримуючи й консультуючи провайдерів ПОН, вважають роботу з підвищення якості освітніх послуг суттєвою частиною своїх функцій.

Особливою моніторинговою процедурою є *акредитація провайдерів професійної освіти і навчання*, яка використовується для їх легітимізації. Провайдери, в свою чергу, приймають на себе зобов'язання дотримуватися європейських та національних стандартів ПОН. Архітектура моніторингу якості ПОН включає незалежні інспекційні структури (функцією яких є розроблення критеріїв якості, процедур їх оцінювання та контроль за дотриманням перерахованого), інституції, функцією яких є визнання результатів навчання, провайдерів і програм (їх валідація, сертифікація).

1.4. Критерії та показники оцінювання якості систем професійної освіти і навчання у контексті цілей і стратегій країн Європейського Союзу

Європейська модель забезпечення якості професійної освіти і навчання була розроблена для того, щоб допомогти планувати і

контролювати процес удосконалення національних систем професійної освіти і навчання за допомогою спільних погоджених показників/індикаторів. Точкою відліку при цьому виступають цілі (та їх показники) у сфері професійної освіти і навчання в стратегії Європа 2020, які представлені в таблиці 5.

Таблиця 5

Цілі, показники і стратегії країн ЄС у сфері ПОН до 2020 року

Загальні цілі країн ЄС	Індикатори цілей (середній рівень для країн ЄС)	Стратегії
Забезпечення безперервного навчання упродовж життя і трудової мобільності кадрів на практиці	До 2020 року забезпечити участь не менш ніж 15 % дорослого населення (у віці 25–64 роки) у безперервному навчанні	Розробити національні системи кваліфікацій. Розробити гнучкі траєкторії навчання. Підвищити прозорість і визнання результатів навчання
Підвищення якості і ефективності професійної освіти і навчання	До 2020 року скоротити частку невстигаючих серед осіб 15-річного віку з читання, математики, природничих наук до рівня менше 15 % До 2020 року збільшити частку осіб з третичною освітою (рівень 5 і 6 за МСКО) серед осіб у віці 30–34 роки до рівня не менше 40 % (головний показник)	Впровадити систему якості професійної освіти і навчання. Забезпечити отримання ключових компетентностей Підвищити рівень базової грамотності (читання, письмо, лічба, математика, природничі науки, технології). Підвищити якість викладання. Забезпечити ефективність використання ресурсів на навчання

Продовження таблиці

Сприяння рівності, соціальній єдності і активній громадянській позиції	До 2020 року зменшити кількість осіб віком 18–24 роки, які отримали неповну середню освіту, але не продовжили навчання, до рівня менш ніж 10 % (головний показник)	Сприяти всеохоплюючій освіті і навчанню з тим, щоб усі громадяни, незалежно від свого походження, могли отримувати, оновлювати і розвивати професійні уміння і базові компетентності Забезпечити, щоб усі громадяни, включаючи представників незахищених груп населення і осіб з особливими потребами, змогли завершити свою освіту і навчання
Розвиток творчості, новаторства та підприємливості на всіх рівнях освіти і навчання		Сприяти розвитку базових компетентностей (цифрових компетентностей, здатності навчатися і т. д.). Сприяти розвитку трикутника «освіта-дослідження-новаторство» на основі партнерства між сферою освіти і сферою праці

Серед загальних цілей є пряме звернення до якості і ефективності професійної освіти і навчання, підвищення якої передбачається досягти за допомогою впровадження системи якості професійної освіти і навчання, забезпечення набуття учнями ключових компетентностей, підвищення рівня базової грамотності (читання, письма, лічби, математики, природничих наук, технології), підвищення якості викладання, забезпечення ефективності використання ресурсів і навчання. Тобто впровадження єдиної системи якості професійної освіти і навчання в країнах-членах ЄС мають статус вищого пріоритету в європейських цілях розвитку інтеграційного цтворення на період до 2020 року.

Пропозиції та рекомендації щодо показників/індикаторів, які є потенційно придатними для стратегічного планування у сфері професійної освіти і навчання, передусім для підготовки кваліфікованих робітників, неодноразово розроблялись міжнародними організаціями та інституціями, такими як Міжнародна Організація праці, Міжнародна Організація економічного співробітництва і розвитку, Європейський Фонд Освіти та ін. Для нашого дослідження велике значення мають показники/індикатори, розроблені Європейським Фондом Освіти (ЄФО) в рамках Туринського процесу з метою «досягнення консенсу щодо напрямів подальшого розвитку політик і систем професійної освіти і навчання». Учасником Туринського процесу з самого початку (2010 р.) стала Україна. Тому зупинимось на характеристичі його аналітичної рамки і переліку показників/індикаторів.

Своєрідним чинником старту Туринського процесу став Копенгагенський процес, коли вперше була сформульована стратегія розвитку закладів професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу – створення єдиного європейського простору в сфері професійної освіти і навчання в країнах ЄС. З цією метою ЄФО ініціював Туринський процес (за місцем розташування штаб-квартири ЄФО), спрямований на допомогу країнам-партнерам у виробленні загального розуміння, пріоритетів і стратегії розвитку ПОН, проведення оцінювання різних варіантів практичної реалізації та/або наступних етапів розвитку сфери професійної освіти і навчання в контексті соціально-економічного розвитку кожної країни. Зокрема, як зазначається в Декларації та інших документах ЄФО, Туринський процес допомагає країнам-членам:

- розвивати обізнаність, нарощувати аналітичний потенціал і розробляти пріоритети в політиці розвитку ПОН;
- регулярно оновлювати результати аналізу з метою моніторингу і оцінювання прогресу;
- розвивати принципи орієнтованої на результати політики тощо [174].

Аналітична рамка Туринського процесу передбачає три аспекти: перспективи розвитку і стратегія ПОН; внутрішня і зов-

нішня ефективність; управління. Застосовувані показники/індикатори спрямовуються на стратегічні цілі й індикатори розвитку професійної освіти і навчання до 2020 року (викладені в табл. 5). При цьому враховуються також переглянуті стратегії, які були затверджені в Ризьких висновках. Як показало дослідження, в рекомендованих індикаторах детально описано загальні індикатори ЄС з доповненням 21 індикатора, що стосуються сфери професійної освіти і навчання та сфери зайнятості. Всі вони різною мірою пов'язані з якістю професійної освіти і навчання. Проте індикатори якості, як ключового поняття професійної освіти і навчання, детально розписані в розділі D «Внутрішня ефективність системи професійної освіти і навчання». Розділ містить питання ефективності і результативності надання послуг професійної освіти і навчання. *Надання послуг базової і безперервної професійної освіти і навчання* тлумачиться в аналітичній рамці як охоплення всіх формальних та неформальних способів забезпечення професійної освіти і навчання в країні і всі типи інвестицій (матеріальних і нематеріальних), які сприяють їх функціонуванню. *Результати професійної освіти і навчання* визначаються як знання, професійні уміння й настанови, які набуваються випускниками системи професійної освіти і навчання. Під *ефективністю* розуміється ступінь надання освітньою системою (зокрема ПОН) максимально цінних послуг при мінімально можливих затратах. Під *результативністю*, в свою чергу, слід вважати здатність системи професійної освіти і навчання досягати запланованих результатів. *Результативність є базовою складовою якості*.

Поняття *якість* може варіюватися залежно від контексту окремих національних систем освіти і навчання. Спільним для всіх є те, що *якість* завжди відбиває ступінь відповідності системи ПОН потребам середовища, в якому вона функціонує. Наприклад, поняття *забезпечення якості* охоплює ініціативи, що впроваджуються з метою забезпечення відповідності освіти і навчання очікуванням стейкхолдерів.

Показники/індикатори розділу «Внутрішня ефективність системи ПОН» представлені за такими напрямками: забезпечен-

ня якості; політики щодо викладачів і керівників системи ПОН; викладання і навчання; ефективність використання ресурсів. Більш детальний їх опис містить *таблиця 6*.

Таблиця 6

Індикатори забезпечення якості ПОН у рамках Туринського процесу

Код	Індикатор	Ключові питання
TRP 14.70	Частка закладів ПОН, які застосовують системи внутрішнього забезпечення якості згідно із законом/ за власною ініціативою	Ким і у який спосіб визначається в Вашій країні якість ПОН та що включено в це поняття (відповідність потребам ринку праці; соціальну інтеграцію; оперативне реагування на зовнішні фактори; підприємливість; академічні досягнення; інноваційність; творчі навички та ін.)? Які існують способи оцінювання якості результатів навчання в системі ПОН (стандартні тести; тести, які розроблені викладачами; оціночні рейтинги, підготовлені викладачами; домашні та інші завдання для учнів тощо)? Яким чином використовуються результати проведеного оцінювання і моніторингу (інформування батьків, прийняття рішень щодо переходу на інші рівні навчання, поділ учнів на групи за здібностями, доступ до спеціальних програм, діагностика проблем щодо володіння матеріалом, рішення щодо подальшого розвитку кар'єри на основі успіхів тощо)?
TRP 14.71	Частка акредитованих закладів професійної освіти і навчання	Які механізми оцінки і атестації педагогічного персоналу системи ПОН і як результати атестації впливають на кар'єрний ріст викладача? Які повноваження органу, відповідального за акредитацію закладів, програм і процедуру акредитації?

Продовження таблиці

TRP 14.68	Показники за програмами PISA (ET2020), PIRLS, TIMSS за типами навчальних закладів	Як виконання своїх повноважень цим органом впливає на результати діяльності освітніх закладів, роботу інспекторів і компетентність викладачів? Чи включає процедура акредитації самооцінювання діяльності? Чи використовуються кваліфікації під час оцінювання якості результатів навчання? Чи спостерігається зв'язок між оцінюванням результатів, системою акредитації і національною системою кваліфікацій?
-----------	---	---

Отже, забезпечення якості ПОН є важливим індикатором аналітичної рамки Туринського процесу. Цей процес розглядається в ряду інших ключових завдань модернізації і розвитку систем ПОН та вимірюється за допомогою трьох ключових показників/індикаторів.

Цілеспрямований комплексний підхід до проблеми якості в професійній освіті і навчанні вперше в європейському контексті застосовано в процесі розроблення спільних принципів Європейської рамки забезпечення якості та їх розвитку відповідно до нових вимог і змін. Важливим механізмом у інструментарії Європейської базової рамки забезпечення якості є використання 10 показників, за допомогою яких можна перевірити якість та ефективність системи професійної освіти і навчання, а саме: актуальність систем забезпечення якості для постачальників професійної освіти; інвестиції у підготовку викладачів та майстрів виробничого навчання; рівень участі у програмах професійної освіти; рівень завершення програм професійної освіти; рівень розміщення на програмах професійної освіти; застосування надбаних умінь на робочому місці; рівень безробіття; рівень залучення до навчальних програм вразливих груп населення; механізми виявлення навчальних потреб на ринку праці; моделі, що забезпечують розширення доступу до професійної освіти і навчання.

Отже, у Рамці визначені основні критерії якості у вигляді відповідних показників/індикаторів. Документ охоплює всі складові

процесу управління якістю підготовки фахівців у сфері професійної освіти і навчання і передбачає взаємозв'язок показників/індикаторів, контекстуальної інформації і даних стосовно вхідних параметрів, процесів і результатів.

Необхідно зауважити, що важливою частиною роботи експертної групи було виокремлення тих спільних ознак, які притаманні системам оцінювання якості підготовки кваліфікованих робітників значної більшості країн ЄС:

- система оцінювання якості ПОН складається із внутрішнього (переважно в рамках самооцінювання закладів і органів управління ними) та зовнішнього (акредитація, сертифікація, аналіз виконання стандартів) контролю; відтак виокремлюються поняття “внутрішнє забезпечення якості” та “зовнішнє забезпечення якості”;

- зовнішнє оцінювання здійснюється незалежними від навчальних закладів та органів управління державними або недержавними структурами (агенціями), що є авторитетним для роботодавців і відповідних професійних об'єднань;

- самооцінювання спрямоване на системний і комплексний підхід до аналізу своєї діяльності, зокрема, на встановлення відповідності між діяльністю навчального закладу і результатами, на визначення вузьких місць і встановлення пріоритетів з метою планування подальшого розвитку;

- для систем підготовки робітничих кадрів розроблені і впроваджені відповідні показники/індикатори з постійним відстеженням і оприлюдненням результатів за допомогою автоматизованих систем;

Проте стрімкі контекстні зміни в результаті розгортання інтеграційних процесів упродовж останнього десятиріччя спричиняють усе нові вимоги до якості професійної освіти і навчання і її забезпечення. Відповідно цей запит фіксується в політичних документах ЄС. Так, у доповіді Комісії Європейського парламенту і Ради Європи від 2014 року [148] пропонується уточнити показники Європейської Рамки забезпечення якості професійної освіти і навчання шляхом:

- розроблення характеристик, показників і відповідних рекомендацій для більш точного опису кваліфікацій, які отримують

майбутні фахівці після завершення професійних програм;

- розроблення вказівок для директивних органів і навчальних закладів, відповідних інструкцій, характеристик і показників, які адекватно описують багатоманітність систем безперервної професійної освіти і навчання, а також навчання на виробництві;

- підвищення прозорості методів забезпечення якості, включаючи акредитацію закладів професійної освіти і навчання.

Показники Європейської Рамки забезпечення якості обговорювались також експертною спільнотою, включаючи експертів різних міжнародних організацій і міжнародних проектів. Серед різних суджень звучала, наприклад, ідея про те, що концепція якості, яка застосовується в Європейській моделі забезпечення якості професійної освіти і навчання, об'єднує в собі дві різні речі: якість систем ПОН у широкому розумінні та якість професійної освіти. Йшлося також про те, що дані показники не включають такі важливі компоненти якості професійної освіти і підготовки, як застосування системи національних кваліфікацій, системи тестування студентів і випускників, якості програм ПОН та ін. [89].

Особлива увага звертається на вразливі місця. Рамки крізь призму придатності показників для стратегічного планування системи професійної освіти і навчання (табл. 7).

Таблиця 7

Аналіз показників якості професійної освіти і навчання в рамках EQAVET

Показник якості	Опис показників	Придатність індикаторів для стратегічного планування розвитку ПОН
Актуальність систем контролю	Частка закладів ПОН, які застосовують систему внутрішнього контролю якості згідно із законодавством своєї країни або за своєю ініціативою. Частка акредитованих закладів ПОН	«Частка акредитованих закладів ПОН» є важливим показником якості ПОН у тому випадку, якщо система акредитації є функціональною

Продовження таблиці

Інвестиції в підготовку викладачів і майстрів	Частка викладачів і майстрів, які отримують додаткову освіту. Обсяг коштів, які інвестуються	Ці індикатори мають сенс, але вони не відбивають параметри якості викладачів і майстрів та результатів їхнього навчання
Рівень участі у програмах професійної освіти	Чисельність учнів у системі ПОН у розрізі типів програм та індивідуальних критеріїв	Рівень участі в ПОН може бути слабо пов'язаний з якістю навчання
Рівень завершення програм професійної освіти	Чисельність осіб, які завершили (перервали) програми навчання в розрізі типів програм та індивідуальних критеріїв	Чисельність випускників може бути слабо пов'язаною з якістю навчання
Працевлаштування випускників ПОН	Працевлаштування/продовження освіти й інші напрями діяльності випускників ПОН у розрізі типів програм та індивідуальних критеріїв. Частка працевлаштованих випускників у розрізі типів програм та індивідуальних критеріїв	Успішний перехід на ринок праці або продовження навчання можна інтерпретувати як індикатор якості навчання
Застосування набутих умінь на робочому місці	Відомості щодо професії, отриманої після завершення навчання, в розрізі типів програм та індивідуальних критеріїв. Частка працівників, які вважають своє професійне навчання актуальним для їх роботи після 12–36 місяців з часу завершення програми. Частка працівників і роботодавців, задоволених набутими вміннями	Якби цей індикатор можна було інтерпретувати як «частку випускників, які працюють за отриманою професією», то це б свідчило про актуальність і якість ПОН. Задоволеність випускників і роботодавців набутими вміннями є показником якості (і актуальності) умінь

Продовження таблиці

Рівень безробіття	У розрізі індивідуальних критеріїв	У випадку застосування упродовж достатньо тривалого періоду цей показник може слугувати побічним виміром якості ПОН
Поширення вразливих груп	Частка представників вразливих груп у загальній кількості учасників ПОН у даному регіоні або зоні надання послуг (в розрізі віку і статі). Частка представників вразливих груп, які успішно завершили навчання, в розрізі віку і статі	На фоні порівняння зі всіма учнями ці показники свідчать про рівність можливостей доступу вразливих груп до програм ПОН (але не про якість навчання)
Механізми виявлення навчальних потреб на ринку праці	Дані про механізми, які мають на меті виявлення попиту на різних рівнях. Свідчення їх ефективності	Цей показник свідчить не про якість навчання, а про якість процесів виявлення попиту на кваліфіковані кадри
Моделі, що забезпечують розширення доступу до ПОН	Дані про моделі, які діють на різних рівнях. Дані про їх ефективність	Ця інформація може допомогти при визначенні механізмів, які сприяють рівності доступу до ПОН

Як показало дослідження, Доповідь про хід, особливості і сучасні виклики у запровадженні Європейської Рамки забезпечення якості в професійній освіті навчанні, яку Європейська Комісія представила Європейському Парламенту та Європейській Раді в 2014 р., зосереджувалась на використанні потенціалу Рамки для цілей прозорості, взаємної довіри, мобільності у контексті європейської стратегії освіти упродовж життя. Наголошувалося, що «необхідно нарощувати взаємодію з європейськими

інструментами, які спрямовуються на прозорість кваліфікацій та компетентностей, а саме: Європейську рамку кваліфікацій, Європейську систему кредитів у сфері професійної освіти і навчання, рамку Європасс та ін.» [145].

Отже, розроблення та запровадження Європейської моделі забезпечення якості професійної освіти і навчання (Common quality assurance framework for VET) можна охарактеризувати такими ключовими поняттями, як динамічність, послідовність, спрямованість на урахування особливостей національних систем забезпечення якості, запровадження спільних принципів забезпечення якості в країнах ЄС, посилення співробітництва через обмін кращими практиками тощо.

Критерії та показники забезпечення якості ПОН було розроблено в рамках Туринського процесу, аналітична рамка якого передбачає оцінювання перспектив і стратегій розвитку сфери професійної освіти і навчання, внутрішньої і зовнішньої ефективності та якості управління закладами. Відповідно основні індикатори забезпечення якості ПОН виокремлено у розділ “Внутрішня ефективність системи ПОН” (при цьому забезпечення якості охоплює ініціативи, що впроваджуються з метою забезпечення відповідності ПОН очікуванням стейкхолдерів). Дані індикатори охоплюють такі напрями: забезпечення якості, політика щодо викладачів і керівників, викладання і навчання, ефективність використання ресурсів. Спільними рисами європейської системи забезпечення якості є: система оцінювання якості ПОН складається із внутрішнього (переважно в рамках самооцінювання закладів і органів управління ними) та зовнішнього (акредитація, сертифікація, аналіз виконання стандартів) контролю; зовнішнє оцінювання здійснюється незалежними від закладів та органів управління державними або недержавними структурами (агенціями); процес самооцінювання спрямовується на системний і комплексний підхід до аналізу власної діяльності; для систем підготовки кваліфікованих робітників розроблено і впроваджено відповідні показники/індикатори з постійним відстеженням і оприлюдненням результатів за допомогою автоматизованих систем.

Подальший розвиток підходів до забезпечення якості ПОН у країнах ЄС спрямовується на розроблення характеристик, показників і відповідних рекомендацій для більш точного опису кваліфікацій, які отримують майбутні кваліфіковані робітники після завершення професійних програм; розроблення вказівок, інструкцій, характеристик і показників як для закладів, так і для керівних органів; підвищення прозорості методів забезпечення якості, включаючи акредитацію закладів професійної освіти і навчання.

Відтак сутнісними характеристиками Європейської моделі забезпечення якості є: динамічність, послідовність, спрямованість на урахування особливостей національних систем ПОН, запровадження спільних уніфікованих європейських принципів забезпечення якості, посилення співробітництва шляхом обміну кращими практиками.

РОЗДІЛ II

ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

2.1. Забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання: досвід країн Європейського Союзу

Необхідність модернізації сфери професійної освіти в Україні зумовлена існуванням низки системних проблем, які потребують негайного вирішення. Зазначені проблеми лежать у площині низької привабливості сфери ПОН (коли суспільство не усвідомлює того, що професійна освіта може стати доцільною альтернативою початку професійної кар'єри), а також невідповідності змісту професійної освіти сучасним суспільно-економічним та технологічним реаліям (зокрема вимогам насамперед регіональних ринків праці). Задекларована в Концепції реалізації державної політики у сфері професійної освіти «Сучасна професійна освіта» на період до 2027 року – проведення системної реформи професійної освіти – передбачає комплексну та системну реалізацію завдань забезпечення якості освіти, децентралізації управління і фінансування, створення ефективних моделей публічно-приватного партнерства. Ключовою детермінантою реалізації завдання підвищення якості ПОН є забезпечення закладів професійної (професійно-технічної) освіти кваліфікованим, професійним, мотивованим педагогічним персоналом, здатним до формування змісту професійної освіти на компетентнісній основі, створення освітнього середовища, що забезпечує інноваційність, доступність, ефективність, гнучкість і результативність освітнього процесу, формування цілісної особистості, висококваліфікованого фахівця та відповідального громадянина, який має високу затребуваність на ринку праці. Це актуалізує необхідність наукового осмислення проблеми забезпечення

якості підготовки педагогів професійного навчання в цілому та зарубіжного досвіду у цій царині зокрема.

Питання забезпечення якості підготовки різних категорій педагогів (зокрема педагогів професійного навчання) є широко висвітленим у національній науковій літературі. Вивченням відповідних питань займалися О. Лавріненко, О. Кучерявий, М. Солдатенко, О. Барвінський, Ю. Галайко, Г. Калінічева, В. Сиченко, В. Різник, Л. Сушенцева та ін. Вивченню сучасних світових тенденцій у підготовці педагогів, принципів модернізації педагогічної освіти у європейському та євроатлантичному освітньому просторі присвятили праці Н. Авшенюк, К. Дяченко, К. Котун, Н. Пазюра, Н. Пуховська, Х. Гутрі (Hugh Gutrie), А. Джонс (Anne Jones), С. Дарвін (Stephen Darwin), Г. Дух (Duch Henriette), К. Андерсен (Karen Andersen), М. Серафіні (Marco Serafini), К. де Паор (Cathral de Paor). Водночас процес європейської інтеграції України передбачає у тому числі й інтеграцію до єдиного європейського простору професійної освіти, що безумовно актуалізує необхідність вивчення та імплементації європейських інструментів забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання.

Результати аналізу низки документів, які репрезентують еволюцію спільної європейської політики у сфері професійної освіти і навчання (Брюгське комюніке «Про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання на період на 2011–2020 роки» (2010) (The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020), Копенгагенська декларація «Про розширення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання» (2002) (Declaration of the European Ministers for Vocational Education and Training, and the European Commission, on enhanced European cooperation in vocational education and training), Рекомендації Європейської комісії «Нові пріоритети співробітництва у сфері освіти і навчання» (2015) (New priorities for European cooperation in education and training), Рекомендації Ради Європи «Переосмислення ролі освіти: розвиток умінь для соціально-економічного розвитку» (2012) (Rethinking Education:

Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes), Рекомендації Ради Європи «Створення спільного європейського простору безперервної освіти» (2001) (Making a European Area of Lifelong Learning a Reality), Ризькі рекомендації «Про нові середньострокові цілі у розвитку сфери ПОН на період 2015–2020 рр.» (Riga Conclusions 2015 on a New Set of Medium-term Deliverables in the Field of VET for the Period 2015-2020), дають змогу зробити висновок, що якість підготовки та безперервного розвитку педагогів професійного навчання завжди перебувала у фокусі уваги її розробників.

Так, серед пріоритетів спільної європейської політики, представлених у Копенгагенській декларації «Про розширення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання» (створення європейського простору професійної освіти і навчання; прозорість, інформованість та кар'єрне консультування; визнання компетентностей та кваліфікацій; забезпечення якості), значне місце посідає ціль «фокусування та задоволення навчальних потреб педагогів професійного навчання за рахунок широкого кола різних форм та методів» [57].

Брюгським комюніке «Про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання на період на 2011–2020 роки» було визначено цілі розвитку сфери ПОН у країнах ЄС на період до 2020 року. Стратегічною метою стало те, що «сфера ПОН є привабливою, відповідною, орієнтованою на розвиток кар'єри, інноваційною, доступною та гнучкою» [167]. Відповідно стратегічними векторами її розвитку є: приваблива та інклюзивна ПОН, яка забезпечена висококваліфікованими педагогами професійного навчання, інноваційними методиками навчання, інноваційною інфраструктурою з високим ступенем відповідності ринку праці, з можливістю вибудовування гнучких освітніх траєкторій; високоякісна початкова професійна освіта, здатна забезпечити опанування учнями як базових професійних умінь, так і так званих ключових компетентностей; легкодоступна та орієнтована на розвиток кар'єри безперервна професійна освіта для працівників, підприємців, безробітних, що супроводжує як розвиток їхньої професійної компетентності,

так і розвиток кар'єри; гнучкі системи ПОН, які ґрунтуються на навчальних результатах, що забезпечують можливість гнучких траєкторій набуття кваліфікацій, переходу між різними освітніми підсистемами, визнання умінь та кваліфікацій, набутих шляхом неформального навчання; створення спільного європейського простору ПОН з прозорими системами кваліфікацій; зростання міжнародної мобільності учнів та педагогів професійного навчання; легкодоступна, актуальна інформація, консультування та інфраструктура для навчання впродовж життя. Досягнення зазначених стратегічних цілей є можливим завдяки забезпеченню сфери ПОН висококваліфікованим педагогічним персоналом, здатним до безперервного саморозвитку та самодетермінації, з відповідним рівнем розвиненості професійної компетентності.

У Ризьких рекомендаціях «Про нові середньострокові цілі у розвитку сфери ПОН на період 2015–2020 рр.» представлено результати перегляду рекомендацій Брюгського комюніке у відповідності до контексту, що змінився, та викликів, які актуалізувались. Зокрема, стратегічними цілями було визначено такі: подальший розвиток навчання на засадах продуктивної діяльності (шляхом залучення соціальних партнерів, компаній, закладів), а також стимулювання інновацій та підприємництва; подальший розвиток механізмів забезпечення якості, забезпечення постійної інформації та зворотного зв'язку щодо якості базової та безперервної професійної освіти на основі навчальних результатів; розширення доступу до ПОН шляхом розбудови гнучких траєкторій, кар'єрного консультування, визнання результатів неформальної освіти; забезпечення програмами професійної освіти розвитку в учнів ключових компетентностей; забезпечення безперервного професійного розвитку педагогів професійного навчання, тренерів, менторів [148]. Як бачимо, не зважаючи на суттєве скорочення кількості стратегічних векторів, якість підготовки та безперервного професійного розвитку педагогів залишається вкрай важливою. Операціоналізація цього стратегічного вектору лежить у площині: розвитку професійної компетентності педагогів у межах програм, які фінан-

суються як із національних фондів, так і з фондів ЄС (зокрема за програмами Erasmus +, ESIF); впровадження системного підходу до розвитку професійної компетентності педагогів (виявлення потреби у навчанні, збір інформації, реалізація заходів, створення можливостей для визнання компетентностей та кваліфікацій, отриманих шляхом неформальної освіти); ефективного партнерства зі стейкхолдерами з метою розвитку професійної компетентності педагогів (зокрема забезпечення можливостей їхнього стажування на підприємствах); підтримки інституцій та галузевих асоціацій, які мають на меті розвиток професійної компетентності педагогів професійного навчання; інформаційної діяльності (яка має на меті збільшення рівня поінформованості, підвищення привабливості професії педагога професійного навчання, визнання досягнень тощо) [148].

У Рекомендаціях Ради Європи «Переосмислення ролі освіти: розвиток умінь для соціально-економічного розвитку» зазначається, що розвиток освіти в цілому та зокрема сфери ПОН є визначальним для економічного розвитку та зростання конкурентоспроможності країн-членів ЄС. Визначаючи стратегічні пріоритети, Європейська Комісія концентрується на ключових чотирьох: якісна ПОН, яка відповідає кращим світовим аналогам та забезпечує можливість зростання професійних умінь; подальший розвиток навчання на засадах продуктивної діяльності, включаючи учнівство та дуальну модель навчання; розвиток партнерства між приватними та публічними інституціями; розширення міжнародної мобільності учнів та студентів у рамках програм Erasmus [48]. Декомпозиція стратегічних цілей на тактичні завдання передбачає:

– розвиток освітньої системи, яка забезпечить набуття учнями визначених груп компетентностей та особистісних якостей: так званих *наскрізних* умінь (transversal skills) – критичне мислення, ініціативність, здатність до розв’язання проблем, роботи у командах); *підприємницьких* умінь (шляхом запровадження інноваційних форм та методів навчання, запровадження проблемно-орієнтованого навчання (problem-based learning) та навчання на виробництві); *STEM* умінь (STEM related skills)

(знання й уміння в галузі технологій, математики, інженерії, науки); *базових (ключових)* умінь (грамотність, математична та лінгвістична компетентність);

– подальший розвиток системи ПОН, яка має стати детермінантою інновацій, економічного зростання та конкурентоспроможності. Система повинна забезпечити пропозицію кваліфікованих робітників з високим рівнем професійної компетентності для швидкозростаючих секторів економіки, зокрема ІКТ, охорона здоров’я, новітні джерела енергії, індивідуальні послуги, послуги для бізнесу, морська промисловість, сектори “зеленої” економіки;

– покращення навчальних результатів, розвиток системи їх оцінювання та визнання. Заклади освіти (зокрема професійної) повинні адаптувати навчальний процес (включно зі змістом, формами, методами, педагогічними технологіями) таким чином, щоб він забезпечував набуття учнями відповідних до вимог ринку праці компетентностей. Система оцінювання навчальних результатів повинна: включати широкий спектр форм та методів оцінювання; визначати широкий спектр компетентностей у категоріях навчальних результатів; включати шкільну та позашкільну (незалежну) підсистему оцінювання, які уможливають визнання кваліфікацій та формування професійного профілю для майбутнього працевлаштування;

– широке впровадження ІКТ технологій у навчальний процес, зокрема, створення Відкритого освітнього ресурсу; запровадження нової концепції дистанційного навчання, яка передбачає індивідуалізацію, включеність, використання цифрових мультимедійних засобів, спільне створення навчального контенту; запровадження триєдиної системи використання ІКТ технологій (зміст, який базується на ІКТ, використання методів навчання на базі ІКТ-технологій, процес оцінювання навчальних результатів з використанням ІКТ-технологій);

– широка підтримка педагогічного персоналу (зокрема педагогів професійного навчання). У документі зазначається, що ключовою детермінантою розвитку сучасної, інноваційної, конкурентоспроможної системи освіти є мотивовані та висококваліфіковані

ліфиковані педагоги. Відтак модернізації потребує забезпечення якості підготовки педагогів, створення системи відбору, набору та професійного розвитку педагогів на базі чітко визначених моделей компетенцій.

Як бачимо, для забезпечення реалізації визначених цілей стрижневою проблемою є педагогічний персонал, зокрема, якість його підготовки, рівень вмотивованості, володіння інформаційно-аналітичною компетентністю.

На думку дослідників, система підготовки педагогів професійного навчання у країнах ЄС перебуває під впливом низки чинників, серед яких варто відзначити такі:

- низька привабливість у суспільстві сфери ПОН у цілому (як такої, яка може стати самостійним стартом для професійної кар'єри учнів). Попри те, що серед найбільш розвинутих країн ЄС дві третини зайнятого населення – це так звані «сині комірці» (blue collar workers), які здобувають кваліфікацію у закладах професійної (професійно-технічної) освіти, а своїй первинній професіоналізації та умінням завдячують переважно педагогам професійного навчання, професія педагога все ще має низьку привабливість та статус у суспільстві [94];

- недостатній рівень професійної компетентності педагогів професійного навчання (що не сприяє формуванню у учнів відповідних практикоорієнтованих актуальних умінь та здатності до випереджувального навчання), оскільки у багатьох суспільствах професія педагога професійного навчання розглядається як «напівпрофесія» [94], на противагу зростаючим вимогам до сучасного педагога, який повинен бути фасилітатором безперервного професійного розвитку професіоналів в умовах суспільства знань;

- низький рівень адаптивності та інноваційності програм підготовки педагогів професійного навчання та їхньої відповідності сучасним здобуткам педагогічної науки та технологій;

- низький рівень суспільної репрезентованості педагогів професійного навчання, їх впливу на суспільно значущі процеси, що суттєво знижує рівень їхньої задоволеності професією;

- зміна функцій і ролей сфери ПОН у сучасному суспільстві породжує необхідність модернізації процесу підготовки квалі-

фікованих робітників, зміни інституційної структури закладів професійної освіти та підходів до управління ними, впровадження нової парадигми співробітництва всередині широкого кола зацікавлених сторін. Це вимагає від сучасного педагога професійного навчання високого рівня комплексних знань, компетентностей та рівня залученості у процеси багатосторонньої взаємодії [94];

- низький рівень наукового інтересу до проблем забезпечення якості підготовки та безперервного професійного розвитку педагогів професійного навчання, недостатність наукових досліджень у даній царині [94];

- впровадження у країнах ЄС так званої ідеї «професіоналізації» (vocationalism), суть якої полягає у тому, що діяльність будь-якої освітньої установи (у тому числі і закладів професійної (професійно-технічної) освіти) має мати втілення й внесок у економічний розвиток держави, а також у розвиток людського капіталу країни [179], що відповідно вимагає переформатування як підходів до організації діяльності закладів, так і вимог до рівня професійної компетентності педагогів професійного навчання.

Потрібно зазначити, що категорія «педагог професійного навчання» широко трактується у міжнародній практиці. До неї відносять: педагогів (лекторів), які забезпечують викладання професійних дисциплін у коледжах; інструкторів, асистентів педагогів та педагогів практичного навчання, які забезпечують практичну підготовку у закладах професійної освіти (зокрема у навчальних лабораторіях); тренерів, тьюторів, наставників, які здійснюють діяльність в умовах виробництва (зокрема для забезпечення дуальної системи підготовки кваліфікованих робітників); інструкторів та тренерів, які здійснюють перепідготовку та підвищення кваліфікації громадян у закладах, які підтримуються урядом або комерційними підприємствами (зазвичай йдеться про соціальну інклюзію згаданих громадян та розвиток у них базових професійних компетентностей); інструкторів та тренерів, які забезпечують навчальний процес у закладах та структурних підрозділах професійних організацій роботодавців (галузевих інститутах підвищення кваліфікації, торговельних

палатах, приватних компаніях–провайдерах тренінгових послуг різної спеціалізації) [94]. Такий поділ є важливим з міркувань створення програм підготовки педагогів професійного навчання та розроблення концепції забезпечення якості такої підготовки.

Процес підготовки педагогів професійного навчання у країнах ЄС, з одного боку, визначається загальноєвропейськими стратегічними векторами та політиками, а з іншого – має виражену національну специфіку. Національні відмінності у моделях підготовки педагогів професійного навчання відображують специфічні національні контексти розвитку сфери ПОН. Так, відповідна *іспанська модель* базується на забезпеченні таких потреб: подолання домінанти індустріального детермінізму у процесі визначення потреби у навчанні та вимог до компетентності, автономність та саморозвиток цільової аудиторії, зв'язок між стратегіями розвитку професійної компетентності персоналу та загальною стратегією підприємства, поєднаність моделі безперервного розвитку із моделлю управління персоналом підприємства, взаємопов'язаність між програмами підготовки кваліфікованих робітників та потребами регіонального розвитку [35].

Французька модель підготовки педагогів професійного навчання передбачає врахування у процесі підготовки нових розширених функцій педагога професійного навчання (зокрема, відповідальність за організаційний розвиток та процес управління персоналом, соціальна адаптація осіб з особливими потребами) та нових сфер його відповідальності (зокрема оцінювання навчальних результатів, взаємодія із соціальними партнерами, аналіз бізнес-процесів, верифікація результатів) [35].

Фінська модель підготовки педагогів професійного навчання зацентрована на диверсифікації функцій педагога професійного навчання (зокрема розвиток існуючих компетентностей учнів, демонстрація експертизи у професійній та педагогічній площинах, фасилітація групової взаємодії) і тренера на виробництві (зокрема організація професійного розвитку працівників, вплив на усвідомлення ними важливості безперервного професійного

розвитку, розвиток професійних умінь) [35]. Конкретизація згаданих моделей представлена у додатках А та Б.

Забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання – це система діяльності, пов'язана з плануванням, реалізацією, оцінюванням, звітуванням, покращенням якості, спрямована на те, щоб процес підготовки педагогів (включаючи зміст програм, навчальні плани, оцінювання і визнання навчальних результатів) відповідав очікуванням зацікавлених сторін [136].

Відтак сучасна європейська концепція забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання передбачає, що відповідна система має бути: ефективною (що передбачає найбільш оптимальне використання ресурсів та ефект синергії від їх взаємодії), результативною (що передбачає досягнення цілей відповідної підготовки), справедливою, інноваційною, відповідною до завдань, які вирішуються на національному та регіональному рівні, та такою, яка сприяє вирішенню завдань зайнятості, підвищення продуктивності та соціальної інклюзії [108].

Забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання (підготовка яких здійснюється в академічних інституціях (університетах) базується на загальноєвропейських стандартах забезпечення якості вищої освіти. Європейські стандарти забезпечення якості у загальноєвропейському просторі вищої освіти (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) було затверджено Міністрами освіти країн ЄС у 2005 році та переглянуто в 2012 році у зв'язку зі зміною умов (зокрема векторами розвитку суспільства у бік суспільства знань), внесенням змін до Європейської рамки кваліфікацій, зміною підходів до визнання кваліфікацій (зокрема уможливлення визнання кваліфікацій, отриманих неформальним шляхом) та індивідуальних навчальних результатів (йдеться про створення більш гнучких можливостей для вибудовування індивідуальних навчальних траєкторій) та зрушеннями преваючої педагогічної парадигми у бік студентоцентрованої [156]. Стрижневими точками запропонованих стандартів є їх вимірність (усі процеси, які відбуваються, мають мати вимірні показники для оцінювання прогресу) та посилення (наявність

порад та рекомендацій щодо того, яким чином можна покращити існуючі процеси). Отже, забезпечення якості розглядається як процеси та дії, спрямовані на безперервне покращення.

Відтак процес забезпечення якості базується на таких основних принципах: на заклад вищої освіти покладається відповідальність за ефективність процесу забезпечення якості; стандарти забезпечення якості враховують відмінності у типах навчальних закладів, програмах, системах, контингенті студентів тощо; стандарти забезпечення якості мають на меті впровадження культури та філософії якості; процес забезпечення якості насамперед базується на потребах та очікуваннях студентів, стейкхолдерів та суспільства [156].

Модель забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання включає три рівні – внутрішнє забезпечення якості, зовнішнє забезпечення якості, національний рівень забезпечення якості, кожен із яких має відповідну внутрішню структуру (табл. 8–10).

Таблиця 8

Внутрішній рівень забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання

Рівень забезпечення якості	Характеристика процесів/критеріїв
Внутрішній рівень	Політика забезпечення якості (як частина стратегічного управління закладом) та відповідні їй інструменти її реалізації (включаючи організаційну структуру)
	Створення та погодження програм навчання (вимогами до програм є визначені цілі, відповідні їм результати навчання, чітко сформульований кваліфікаційний рівень, забезпечення поступового прогресу студента)
	Студентоцентризований процес навчання, викладання та оцінювання (передбачає активне залучення студентів у процес навчання, врахування їхніх потреб та забезпечення гнучкості індивідуальних освітніх траєкторій)

Зарахування студентів, визнання й сертифікація (зокрема, встановлення прозорих вимог та процесів стосовно повного «життєвого циклу» студента)
Викладачі (зокрема відповідальність закладу за прозорий процес найму кваліфікованих викладачів та безперервне підвищення їхньої професійної майстерності)
Матеріальна база та підтримка студентів (зокрема достатність фінансування, наявність та доступність ресурсів, які забезпечують навчальний процес)
Інформаційна підтримка (зокрема збір, зберігання, аналіз та використання закладом відповідної інформації, необхідної для здійснення навчального процесу)
Публічність надання інформації (постійне оприлюднення інформації)
Постійний моніторинг і оновлення програм навчання (включаючи безперервне покращення програм як відповідь на нові умови)
Циклічне зовнішнє забезпечення якості (зокрема забезпечення закладами періодичного процесу зовнішнього оцінювання)

Джерело: [156].

Одним із важливих інструментів забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання є її стандартизація. Доцільним аналітичним методом вивчення згаданого явища є екстраполяція принципів забезпечення якості ПОН у цілому. Стандарти для сфери ПОН зазвичай мають на меті: визначення якості навчання (оцінювання навчальних результатів учнів на відповідність еталонним стандартам); орієнтир для створення навчальних програм (включаючи зміст навчання та педагогічні технології, які доцільно використовувати для досягнення визначених цілей навчання); визначення якості програм підготовки педагогів професійного навчання; орієнтир для оцінювання та моніторингу якості навчальних програм, процесу навчання та навчальних результатів [154].

Таблиця 9

Зовнішній рівень забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання

Рівень забезпечення якості	Характеристика процесів/критеріїв
Зовнішній рівень	Особливості процесу зовнішнього забезпечення якості (зокрема фокусування зовнішніх впливів на внутрішніх процесах забезпечення якості)
	Відповідність розробленої методології та визначеної мети забезпечення якості (йдеться про те, що методологія, методики та інструменти для здійснення зовнішнього забезпечення якості повинні бути узгоджені з усіма стейкхолдерами та враховувати визначені цілі та завдання)
	Якість процесів імплементації системи забезпечення якості (зокрема те, що процеси зовнішнього забезпечення якості мають здійснюватися професійно, прозоро, на постійній основі зовнішніми експертами)
	Професійна компетентність експертів (зовнішнє забезпечення якості повинно здійснюватися відібраними зовнішніми експертами, які мають відповідний рівень компетентності, включаючи студентів)
	Відповідність критеріям (результати зовнішнього забезпечення якості (зокрема оцінювання) мають базуватись на попередньо визначених чітких прозорих критеріях))
	Періодичність та форми звітування (повна версія результатів оцінювання має бути оприлюдненою та доступною для ознайомлення)
	Скарги й апеляції (забезпечення можливості оскаржувати рішення зовнішніх експертів)

Джерело: [156].

Основною відмінністю стандартів підготовки педагогів професійного навчання є те, що, з одного боку, навчальний процес має базуватись на розв'язанні комплексних навчальних та робочих ситуацій, а з іншого – очікувані навчальні результати мають

уособлюватись у розвитку тих компетентностей, які передбачають здатність до самоорганізованої роботи із реалізації того чи іншого виробничого процесу [154].

Таблиця 10

Національний рівень забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання

Рівень забезпечення якості	Характеристика процесів/критеріїв
Національний рівень (національні агентства)	Діяльність, політика й процеси забезпечення якості (йдеться про те, що національні агентства повинні здійснювати процес забезпечення якості на регулярній основі; мати та керуватись політикою, цілями та завданнями забезпечення якості; залучати стейкхолдерів до відповідної діяльності)
	Офіційний статус (наявність офіційного статусу та визнання для здійснення відповідної діяльності державними органами)
	Незалежність (агентства мають бути організаційно та операційно незалежними організаціями і діяти автономно)
	Тематичний аналіз (постійне оприлюднення агентствами звітів та методики здійснення процедури зовнішнього забезпечення якості)
	Ресурси (агентства повинні мати відповідні до їхньої діяльності ресурси (людські та матеріальні))
	Внутрішнє забезпечення якості та внутрішнє управління (агентства повинні забезпечувати якість власної діяльності)
	Регулярне зовнішнє оцінювання діяльності агентств (як мінімум один раз на 5 років)

Джерело: [156].

Ці відмінності породжують специфічні вимоги до якості навчального процесу у закладах ПОН, а з іншого – є чинником впливу на розбудову освітніх стандартів підготовки педагога професійного навчання.

Модель компетенцій педагога професійного навчання

Загальні компетентності	Назва компетентності	Індикатори прояву компетентності
	Педагог професійного навчання є експертом у процесі реалізації навчальної взаємодії	Планування навчального процесу з урахуванням цілепокладання та науково обгрунтованого підходу. Організація та аналіз навчального процесу; індивідуальне оцінювання навчального прогресу учнів; систематичне оцінювання навчальних результатів
	Педагог професійного навчання усвідомлює спільну відповідальність за якість навчального процесу	Організація тісної взаємодії з зацікавленими сторонами – батьками, адміністрацією – з метою пошуку конструктивних рішень та подолання труднощів
	Педагог професійного навчання постійно вдосконалює власну професійну компетентність	Постійне підвищення власного професійного рівня. Безперервне ознайомлення з інноваціями, науковими дослідженнями та рішеннями. Постійна взаємодія із зовнішніми інституціями та ринком праці
	Педагог професійного навчання здійснює оцінювання та консультування учнів	Компетентне та відповідальне оцінювання, зворотний зв'язок та консультування учнів. Розширення знань та умінь у сфері психолого-педагогічної роботи та діагностування
	Педагог професійного навчання бере активну участь у процесах розвитку закладу	Впровадження спільної корпоративної культури закладу. Створення сприятливого мотиваційного клімату. Створення комфортного середовища закладу

Такі стандарти розглядаються у європейському просторі як поліфункціональні, оскільки мають на меті не тільки забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання у закладах вищої освіти, але й є базою для порівнюваності (у процесі створення міжнародних програм обміну) та визнання кваліфікацій.

Основними перевагами впровадження стандартів підготовки педагога професійного навчання вважаються такі: стандарти описують ключові види діяльності педагога, їх предметну сферу, що може бути мірилом для оцінювання поточного рівня розвиненості компонентів професійної компетентності майбутніх педагогів; стандарти можуть бути основою для впровадження політики цілеспрямованого та доцільного розвитку професійної компетентності педагогів; стандарти можуть служити основою оптимізації процесу підготовки перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів професійного навчання (через обрання найбільш ефективних форм, методів та змісту навчання); стандарти забезпечують науково обгрунтовану основу для оцінювання та визнання результатів роботи педагогів професійного навчання; стандарти є платформою для міжнародних програм обміну, співпраці та спільної діяльності [154].

Крім того, впровадження таких стандартів сприятиме: зростанню можливостей, гнучкості та відповідальності педагогів; поглибленню їхньої професіоналізації; впровадженню модульного, орієнтованого на результат навчання, у тому числі й навчання на засадах продуктивної діяльності; скороченню розривів у розвиненості компонентів професійної компетентності педагогів (між етапами попередньої практичної підготовки та підвищення кваліфікації); розбудові гнучких та співставних систем підготовки педагогів професійного навчання шляхом поєднання індивідуальних результатів, траєкторій та кваліфікацій [154].

Стандарти роботи педагога професійного навчання базуються на моделі компетенцій педагога, яка містить загальні й специфічні компетентності (табл. 11).

Продовження таблиці

Специфічні компетентності	Педагог професійного навчання є експертом у сфері ПОН	Розуміння специфіки сфери професійної освіти і навчання. Знання особливостей освітнього процесу у сфері професійної освіти. Наявність практичного досвіду у сфері професійної освіти і навчання та/або сфері виробництва
	Педагог професійного навчання є експертом у дисциплінах професійного спрямування	Має знання та уміння у визначеній предметній сфері
	Педагог професійного навчання є професійним педагогом	Має знання у сфері педагогіки. Усвідомлює функції та ролі педагога професійного навчання. Володіє уміннями у сфері дидактики (організація процесу навчання та навчального середовища). Усвідомлює особливості процесів навчання, розвитку й соціалізації учнів у закладів професійної освіти та в умовах виробництва. Володіє уміннями здійснювати мотиваційний вплив на учнів з метою підвищення їхньої результативності. Забезпечує процес навчання в умовах гетерогенності та різноманітності. Володіє навичками діагностування та індивідуального супроводження учнів, забезпечення результативності. Забезпечує процес взаємодії, комунікацій, вирішення конфліктних ситуацій. Широко застосовує медіа у навчальному процесі. Володіє методами наукових досліджень у сфері професійної освіти і навчання

Складено за: [154].

Дана модель є базовою та варіюється в залежності від категорії педагогічного персоналу (про що згадувалось раніше), а також від переважуючої у тій чи іншій країні перехідної моделі від етапу навчання до етапу професійної діяльності (school-to-work-transition). Таких моделей налічується чотири: модель учнівства (дуальна модель підготовки) (найбільш репрезентативно представлена у Німеччині та Швейцарії), модель підготовки на базі закладу професійної освіти (Франція), пряма перехідна модель від етапу навчання до етапу роботи на підприємстві (Японія), модель поступової інтеграції у професійне життя (США) [94].

Варто також зазначити, що, у залежності від функцій, які виконують педагоги професійного навчання (первинна професійна підготовка чи підвищення кваліфікації персоналу на виробництві в умовах безперервного професійного розвитку), перелік їх компетентностей також варіюється. Так, визначальним для педагогів професійного навчання, які реалізують навчальний процес у закладах професійної освіти, є здатність вибудовувати його з акцентом на розв'язання виробничих ситуацій (так зване навчання через діяльність – learning by doing). На противагу цьому, тренери та ментори на виробництві мають розвивати здатність до транслювання більш узагальнених, навіть абстрактних концепцій, які пояснюють суть явищ, процесів та причинно-наслідкові залежності [35]. Ключовим також є здатність педагога до скорочення розриву між теоретичними знаннями учнів та їх практичними уміннями, уміння налагодити взаємодію (на індивідуальному, груповому рівні), здатність до рефлексії власної діяльності (як дидактичної та педагогічної, так і фахової) та емпатії, здатність до комплексного розуміння ситуації (на противагу точковим спеціалізованим підходам) [35].

Відтак сучасний педагог професійного навчання має володіти такими професійними *компетентностями та особистісними якостями*: ґрунтовні знання в одній або декількох предметних сферах; ґрунтовне володіння ІКТ та відповідними виробничими технологіями; загальне розуміння та здатність пояснити учням феномени економічної та соціальної дійсності; здатність впливати на розвиток загальних умінь учнів шляхом інструктування та організації навчального процесу; здатність до командної взаємодії; здатність до дослідження, рефлексії та змін; здатність до комунікації та емпатійної взаємодії з учнями;

здатність продукувати інноваційні ідеї та впливати на генерування інновацій учнями в процесі навчання [94].

Одним із підходів до формування стандартів підготовки педагога професійного навчання є виокремлення так званих «сфер якості» та з'ясування динаміки змін явищ. Йдеться про те, що вимірюванням та оцінкам підлягають не явища як такі, а динаміка змін явища від існуючого до еталонного (описаного стандартом). Зокрема, такими «сферами якості» було визначено такі: роль педагога та тренера; навчальний процес; методи навчання; аналіз процесу навчання; зміст навчання; освітнє середовище та умови здійснення навчального процесу в умовах закладу та на виробництві [138]. Визначення зазначених сфер якості передують з'ясуванню плану дій щодо покращень. Для цього визначаються так звані показники та засоби, які самі по собі слугують стандартами для покращення якості підготовки педагогів професійного навчання. Згідно із цим підходом, ключові показники забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання мають описувати інновації, які здійснюються у визначеній «сфері якості»; мають увиразнювати визначену «сферу якості» (йдеться про те, що зміни мають здійснюватись самим суб'єктом навчального процесу) (таблиця 12).

Таблиця 12

Показники забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання у сфері якості “Роль педагога/тренера”

Показник якості		Дії, спрямовані на корекцію
Функції, які потребують зміни	Загальна мета	
Педагог розробляє завдання за визначеними темами та не співпрацює із учнями щодо вирішення технічних проблем	Педагог розробляє завдання, спрямовані на вирішення конкретних ситуацій робочого контексту, та не співпрацює із учнями щодо вирішення професійних проблем	Педагог: – розробляє таку структуру уроків, яка перебуває у тісному зв'язку із операційними процесами на виробництві; – розробляє завдання із робочого контексту, які відіграють функції навчальних та робочих завдань; – застосовує навчальні та робочі завдання у навчальному процесі.

Джерело: [138].

Отже, стандарти забезпечення якості підготовки педагога професійного навчання спрямовані на вимірювання динаміки зміни визначених явищ; ґрунтуються на ідентифікації проблемних зон та визначення конкретної мети щодо покращення; містять конкретні дії щодо покращень; формалізуються у визначених “сферах якості” (роль педагога та тренера; навчальний процес; методи навчання; аналіз процесу навчання; зміст навчання; освітнє середовище та умови здійснення навчального процесу в умовах закладу та на виробництві).

Іншим інструментом забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання є комплексне впровадження на національному рівні так званих систем забезпечення якості (СЗЯ).

Ключовими елементами таких систем є (рис. 5):

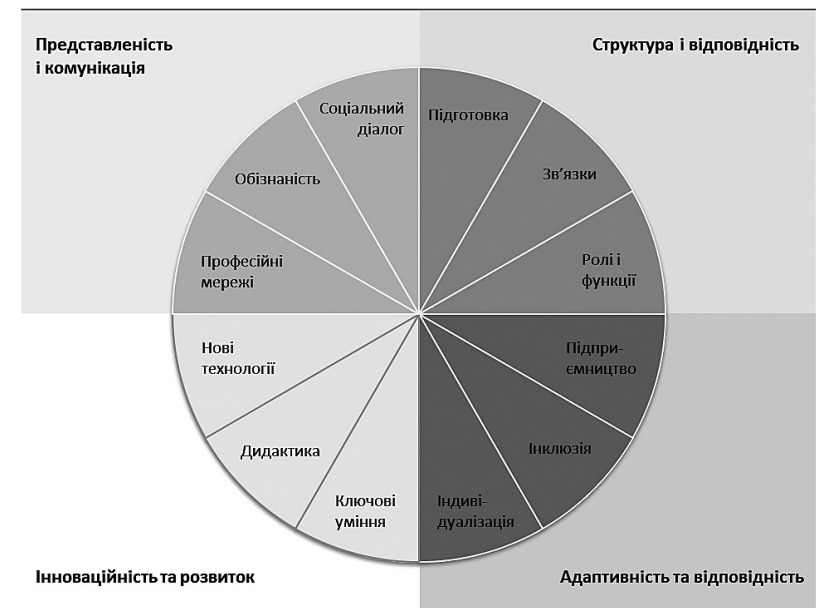


Рис. 5. Структура забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання

1. Структура та відповідність

Даний елемент включає:

– 4-етапну систему підготовки педагогів (первинна професійна підготовка під час навчання у закладі вищої, післясередньої освіти; неакадемічна практична діяльність у відповідній сфері; практична підготовка, яка передуює безпосередній викладацькій діяльності; безперервне підвищення кваліфікації у процесі професійної діяльності). Інший підхід передбачає розвиток педагогічної компетентності існуючих спеціалістів (у процесі очного, дистанційного навчання, а також здобуття кваліфікації педагога у процесі здійснення виробничих функцій) або наявність спеціальних програм підготовки для педагогів професійного навчання та тренерів (часто як частина первинної професійної підготовки, але іноді й як післядипломна освіта) [35]. У таблиці 13 представлено узагальнені навчальні результати, які є результатом кожного зі згаданих етапів підготовки педагогів професійного навчання (на прикладі базового фаху інженера, майстера-ремісника, техніка, бізнес-консультанта, підприємця).

Таблиця 13

Навчальні результати підготовки педагогів професійного навчання

Первинний фах майбутнього педагога	Первинна професійна підготовка	Неакадемічна практична діяльність	Практична підготовка педагогів	Підвищення кваліфікації
Інженер	Знання базових принципів фаху	Розширений перелік професійних знань та умінь	Зростання ступеня ідентичності як педагога професійного навчання	Удосконалені навички оцінювання компетентностей (навчальні стратегії, вирішення проблемних ситуацій, самооцінювання)

Майстер-ремісник	Подальша спеціалізація у фаху	Досвід реальної роботи	Первинне оцінювання компетентностей учнів як основа вибору відповідних педагогічних технологій	Впровадження елементів підприємницької грамотності
Технік	Методи наукової роботи та досліджень	Планування, реалізація та оцінювання повного циклу роботи	Використання принципів та методів педагогіки та дидактики професійного навчання	Аналіз технічної інформації як передумови впровадження навчання через відкриття
Бізнес-консультант	Педагогіка та дидактика професійного навчання	Розуміння бізнес-процесів у сфері спеціалізації	Розуміння принципів використання робочих ситуацій у навчальному процесі	Допомога учням у зборі інформації із відповідних джерел
Підприємець	Розуміння бізнес-процесів у фаховому полі	Навички вирішення проблемних ситуацій	Інтеграція теоретичних знань та власного практичного досвіду	Фасилітація процесу розвитку компетентності

Джерело: [35].

– Існування тісних зв'язків між системою підготовки педагогів та галузями економіки;

– Розширення функцій та соціальних ролей педагогів професійного навчання (включаючи їх участь у розробленні політики, структури сфери ПОН та її реформуванні). Слід також зазначити тенденцію до розширення професійних функцій педагогів, які поширюються також на: забезпечення технічного та професій-

ного навчання (підбір відповідних форм, методів, змісту); забезпечення підготовки учнів до самостійної професійної кар'єри (включаючи їх ознайомлення із реальними бізнес-процесами, формування відповідних цільових настанов, розвиток необхідних компетентностей та усвідомлення ними соціальної ролі у суспільстві); оцінювання результативності процесу навчання; адміністративні функції, включно із організацією процесу навчання; консультування учнів та різних цільових груп (представників підприємств, дорослих суб'єктів навчання тощо) [94];

– Широке впровадження на сучасних підприємствах концепції «організації, яка навчається», що передбачає створення умов для: безперервного процесу навчання й розвитку персоналу (обов'язковий обмін досвідом, використання можливостей підприємства для впровадження та генерування нових знань), продукування й поширення нових знань (створення системи для збереження, створення й поширення знань всередині організації), розвитку критичного системного мислення (підтримування у співробітників аналізу взаємозв'язків між явищами, перевірка гіпотез), впровадження культури постійного навчання й розвитку (підтримування навчання, культивування та винагородження керівництвом компанії), підтримки гнучкості та експериментування (підтримування розумного ризику, інновацій, тестування нових ідей, розвиток нових продуктів і послуг), високої оцінки кожного працівника (створення середовища для справедливого визнання роботи кожного працівника, підвищення його добробуту) [151]. Такий підхід вимагає змін ролей корпоративних тренерів та менторів, функції яких зміщуються у бік фасилітаційної взаємодії із працівником, консультування, забезпечення педагогічного та психологічного інструментарію для професійного розвитку, а також супроводження працівника у процесі впровадження набутих умінь у професійну діяльність [35].

2. Адаптивність та відповідність

Даний елемент передбачає адаптацію навчальних стратегій та програм до індивідуальних особливостей та потреб учнів (включаючи інклюзію учнів з обмеженими можливостями), різноманітності кар'єрних траєкторій, можливостей підприєм-

ництва та включає: залучення до навчальних програм дисциплін, які передбачають розвиток підприємницької компетентності; розбудова програм для осіб з обмеженими можливостями; застосування гнучких, студентоцентризованих технологій навчання, які мають на меті індивідуалізацію навчального процесу.

3. Інноваційність та розвиток

Для відповідності потребам ринку праці та технологічним інноваціям система підготовки педагогів професійного навчання повинна інкорпорувати інновації в існуючі програми. Крім того, педагоги повинні постійно підвищувати свій професійний рівень та використовувати нові технології під час занять. Ключовим залишається як заохочення та підтримка використання педагогами інноваційних технологій і постійного оновлення навчального контенту, так і розбудова інноваційних моделей співпраці між закладами та виробництвом. Даний компонент включає: адаптацію та застосування нових технологій у навчальному процесі; інкорпорування нових педагогічних технологій у процес розвитку професійної компетентності; запровадження стратегії фокусування насамперед на так званих ключових умениях педагогів і тренерів.

4. Представленість та комунікація

Соціальний діалог (який передбачає всі форми обміну інформацією, консультації та переговори між органами управління освітою, публічно-приватними партнерами та демократично обраними представниками в професійних організаціях педагогів) є ключовим чинником у процесі розбудови освітньої політики та практик, які відповідають потребам усіх стейкхолдерів. Даний компонент включає: створення умов для соціального діалогу з питань підвищення якості підготовки педагогів; підвищення рівня обізнаності педагогів щодо тенденцій ринку праці та трудових прав; розбудову професійних мереж педагогів, основною функцією яких є обмін інформацією.

Отже, проведене дослідження дало змогу зробити такі висновки. Чинниками, які визначають специфіку підготовки педагогів професійного навчання у країнах ЄС, є низька привабливість професії педагога та сфери ПОН, впровадження концепції про-

фесіоналізації, низький рівень наукового інтересу до проблем підготовки педагогів професійного навчання, існуюча невідповідність програм підготовки сучасним вимогам ринку праці. Сучасними принципами забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання у загальноєвропейському просторі вищої освіти є відповідальність за ефективність процесу забезпечення якості; врахування відмінностей у типах навчальних закладів, програмах, системах, контингенті студентів; впровадження культури та філософії якості; базування систем забезпечення якості на потребах та очікуваннях студентів, стейкхолдерів та суспільства. Інструментами, які уможливають якість підготовки педагогів, є стандартизація, моделі компетенцій, сфери якості, системи забезпечення якості тощо. Іншим підходом до забезпечення якості є виокремлення так званих сфер якості з метою їх покращення: роль педагога та тренера; навчальний процес; методи навчання; аналіз процесу навчання; зміст навчання; освітнє середовище та умови здійснення навчального процесу в умовах закладу та на виробництві.

2.2. Сертифікація навчальних результатів: забезпечення, процес, визнання

Перш ніж перейти до характеристики процесу сертифікації навчальних результатів, вважаємо за потрібне дати тлумачення поняття «навчальні результати» у контексті європейської освітньої політики. За останній період у наукових роботах згадується ряд проблем у розумінні концепції терміна «навчальні результати» [23, 109, 153]. Концепція навчальних результатів (а також тісно пов'язана із нею концепція компетентності) широко вкорінена в біхевіористських та конструктивістських теоріях навчання, які представляють дві кардинально відмінні теоретичні школи [110, 105].

Термін «навчальні результати» дедалі більше вписується в словниковий запас політики в галузі освіти та навчання в Європі

[129]. В останньому звіті Cedefop наводиться два взаємопов'язані визначення цього поняття:

– навчальні результати пояснюються як «виклад (твердження) того, що учень знає, розуміє і вміє робити після завершення процесу навчання, який визначається з точки зору знань, навичок та компетентностей»;

– результати навчання визначаються як «система знань, навичок та / або компетентностей, які індивід отримав та / або може продемонструвати після завершення процесу навчання, формального, неформального або інформального» [119].

Співвідношення між цими двома визначеннями можна розуміти як зв'язок – або зворотний зв'язок – між передбачуваними та фактично досягнутими результатами навчання.

Згідно із визначеннями та описами навчальних результатів, які використовуються в кваліфікаційних рамках, кваліфікаційних стандартах та навчальних планах, навчальні результати є ствердженням та вираженнями намірів або цілей. Вони не є результатами навчання, а лише цілями, які бажано було б досягнути. Отримані результати навчання можна досягнути лише після завершення навчального процесу шляхом оцінювання та демонстрації досягнутих результатів навчання в реальному житті, наприклад, на роботі. Послідовне застосування результатів навчання вимагає постійного діалогу між передбачуваними та фактичними навчальними результатами із метою покращення заявлених очікувань (передбачуваних навчальних результатів) на основі фактично досягнутих результатів.

Зростання уваги, яку приділяють масштабним міжнародним заходам із оцінювання, таким як PISA, програма міжнародного оцінювання компетентностей дорослих (PIAAC) та міжнародна порівняльна оцінка досягнень учнів у галузі математики та науки (TIMSS), можна пояснити необхідністю зворотного зв'язку із навчальними результатами; оцінювання реальних навчальних результатів є основою для вдосконалення і розвитку закладів навчання та освітньої політики. Крім того, інтенсивний діалог між професійною і освітніми сферами має вирішальне значення для успішного впровадження підходу, заснованого на навчальних

результатах; це забезпечує суттєвий зворотний зв'язок між обома сторонами. Основна увага до фактично досягнутих результатів навчання фокусується в концепції компетентності, яка визначається як «здатність адекватно застосовувати навчальні результати в певному контексті (освіта, робота, особистий або професійний розвиток)» [163, с.47]. Компетентність може означати і реально досягнутий навчальний результат, підтверджений через здатність учня самостійно застосовувати знання та навички на практиці, у суспільстві та на роботі. Навчальні результати підтверджуються їхнім ставленням до компетентностей [88, с. 35].

Навчальні результати використовуються в різних ситуаціях і мають різні призначення. До них відносяться кваліфікаційні рамки (регіональні та національні), дескриптори рівнів, кваліфікаційні та освітні стандарти, навчальні програми та оцінювання, а також забезпечення якості освіти. Ці інструменти спрямовані на покращення зв'язку між освітою та ринками праці й громадянським суспільством, сприяють мобільності студентів та підвищенню якості навчання. В ідеалі підхід на основі навчальних результатів також підвищує прозорість та узгодженість систем кваліфікацій.

Як визначено в термінології Cedefop з європейської політики освіти та навчання [163], «кваліфікаційною рамкою (рамкою кваліфікацій)» є: інструмент розроблення та класифікації кваліфікацій (на національному або галузевому рівнях) відповідно до сукупності критеріїв (з використанням дескрипторів), що застосовуються до певних рівнів результатів навчання; інструмент для класифікації кваліфікацій відповідно до сукупності критеріїв для досягнутих певних рівнів навчання, метою якого є інтеграція та координація кваліфікаційних підсистем та підвищення прозорості, доступу, прогресу та якості кваліфікацій стосовно ринку праці та громадянського суспільства.

Кваліфікаційні рамки (або рамки кваліфікацій) можуть використовуватися для: створення національних стандартів знань, навичок та компетентностей; сприяння якості освіти; забезпечення функціонування системи, що дозволяє порівнювати кваліфікацію шляхом її відповідності; сприяння покращенню доступу до освіти та її прогресу [163].

Кваліфікаційні рамки на основі навчальних результатів розташовані вздовж горизонтальних та вертикальних вимірів [119]. Структурування дескрипторів рівнів за цими двома вимірами різняться в різних країнах та секторах освіти [171].

У свою чергу, сертифікація – це процес видачі сертифіката, диплома або присвоєння ступеня, який офіційно підтверджує, що цілий ряд навчальних результатів (знання, ноу-хау, навички та/або компетенції), отриманих особою, оцінюються компетентним органом за попередньо встановленим стандартом [163].

Досягнення учнями певних результатів оцінюються за стандартами та критеріями. Методи оцінювання переходять від нормотворчості (досягнення учнів на основі рейтингу в межах категорії) до підходів, що посилаються на критерії (навчальні досягнення на основі порівняння результатів роботи для встановлення стандартів та критеріїв). У принципі, оцінювання, засноване на критеріях, сприяє більшій рівноправності навчальних результатів, оскільки метою є допомога всім учням у досягненні очікуваних результатів.

Проте успіх вчителів у наданні допомоги всім учням, включаючи найбільш маргіналізованих, із метою дотримання хоча б мінімальних стандартів, буде залежати від їх здатності діагностувати джерело відхилень та розробляти відповідні навчальні стратегії, які допоможуть учням подолати розрив. Для цього їм потрібні сильні діагностувальні навички та широкий репертуар навчальних стратегій для задоволення різноманітних потреб учнів [86].

Оцінювання також має бути дієвим та надійним. Дієвість процесу оцінювання стосується ступеня, до якого оцінювання вимірює те, що воно призначено вимірювати (наскільки добре воно узгоджується з навчальними цілями та навчальними програмами). Надійність означає узгодженість та стабільність результатів у групах студентів чи навчальних закладах.

Особливо складним може бути розроблення валідних та надійних оцінок вищих форм мислення учнів або їх здатності виконувати складні завдання. Традиційні тести – особливо стандартизоване оцінювання, вважаються більш надійними.

Вони спрямовані на незалежні «риси» або фрагменти знань. Таке оцінювання, яке може включати в себе великомасштабні стандартизовані оцінки, університетські вступні іспити та деякі сертифікаційні іспити або оцінювання з метою підзвітності, дають мало розуміння, наскільки учень усвідомлює взаємозв'язки та моделі, а також його навчальних потреб або можливостей. Оцінювання на основі результатів, яке проводять екзаменатори, дозволяє учням демонструвати пізнавальні навички, здатність самостійно виконувати завдання та вирішувати проблеми або діяти у співпраці з іншими.

Хоча існують сумніви щодо надійності суджень екзаменаційної комісії, ефективно навчання може підвищити надійність оцінювання на основі результатів. Для членів екзаменаційної комісії, що здійснюють сертифікацію неформального та інформального навчання, досягнення повної надійності може бути складною задачею, оскільки всі учні дуже різняться між собою. Важливими є довіра до професійного судження членів комісії та навчальний процес, який забезпечує розуміння стандартів і критеріїв отримання кваліфікацій.

Ще однією проблемою є можливість забезпечення використання даних, зібраних за допомогою оцінювання, для визначення потреб учнів та напрямів удосконалення (у класах, на рівні установ та на політичному рівні). Дані необхідно отримувати своєчасно, рівень деталізації повинен відповідати передбачуваним цілям і результати мають легко інтерпретуватись. Урегулювання оцінок із цілями навчання та навчальними програмами має вирішальне значення для можливості їх використання.

Одним із найбільш важливих аспектів забезпечення якості та відповідності оцінювання в підходах, що базуються на навчальних результатах, є розроблення повного комплексу методів оцінювання для задоволення різних потреб. Системи, які залежать від ряду оцінок і відслідковують успішність учня впродовж певного часу, дадуть краще уявлення про знання і уміння учнів.

Кваліфікації мають надзвичайну важливість, оскільки допомагають пошуку роботи та досягненню прогресу у сфері освіти та навчання. Учні, які набувають кваліфікації, повинні викликати

впевненість у тому, що вони власне отримали навчальні результати, задокументовані у сертифікаті. Систематичне забезпечення якості дає змогу визначити, чи містить документ інформацію, необхідну для залучення роботодавців до реальної цінності кваліфікації на ринку праці.

Підвищення уваги до результатів навчання та розширення національних систем кваліфікацій, що дозволяє отримати кваліфікацію різними навчальними шляхами, і свідчить про те, що забезпечення якості навчання в навчальних закладах не може бути єдиною підставою для присудження кваліфікацій.

Процес сертифікації є особливо важливим у цьому контексті: він підтверджує, що учень успішно завершив навчання шляхом формальних програми підготовки та навчання, склав необхідні іспити чи пройшов оцінювання і отримав кваліфікацію на основі набутої ним/нею компетентності. Хоча кілька років тому цей процес сприймався як природний та базувався на репутації закладу, на сьогоднішній день збільшення об'ємів навчання вимагає структурування цього процесу максимально прозоро.

Результати досліджень вказують на те, що більшість країн не визнають процес сертифікації, або якщо вони це й роблять, то в інший спосіб, що відрізняється від робочого визначення цього поняття (наприклад, у деяких випадках термін «сертифікація» використовується лише для опису процесу оцінювання). Проте в багатьох країнах Європейського Союзу в дослідженні CEDEFOP були виявлені наступні елементи сертифікації [69]: *оцінювання* (розуміється як процес визначення рівня певних знань, навичок та компетентностей, досягнутих учнем (часткової або повної кваліфікації)); *перевірка та рейтингування* (розуміється як процес, який здійснюється після процесу оцінювання. Йдеться про підтвердження того, що певні оцінені навчальні результати, досягнуті учнями, відповідають конкретним результатам навчання, які можуть бути необхідними для отримання повної або часткової кваліфікації. Як правило, це включає в себе визначення конкретних оцінок, які учні отримують за свою роботу); *присудження (надання) кваліфікації*, що передбачає видачу свідоцтва, яке офіційно засвідчує, що особа досягла визначених результатів навчання.

Присудження сертифіката або кваліфікації є заключним етапом процесу сертифікації. Зазвичай це стосується видачі особі документа, що підтверджує отримання кваліфікації.

Існуючі в країнах ЄС системи сертифікації професійної освіти можна розрізнити за тим, чи включає процес сертифікації будь-яку кінцеву (остаточну) оцінку.

Кваліфікація може надаватися на підставі остаточної оцінки (або сертифікаційного іспиту) після завершення навчальної програми (у Данії, Німеччині, Естонії, Угорщині, Нідерландах, Австрії, Португалії, Румунії та Словенії) або на основі накопичення часткових кваліфікацій (модулів, одиниць, кредитів) без фінального оцінювання після закінчення навчальної програми (в Іспанії, Фінляндії та Великобританії).

Аналіз якісних механізмів, які підтримують сертифікацію, в дослідженні CEDEFOP [69] проводився на основі моделі [85] для визначення механізмів на різних рівнях систем професійного навчання (макро-, мезо- та мікрорівень) та поряд із різними аспектами забезпечення якості (вихідні дані, процес, результат). На основі застосування цієї моделі в країнах, які забезпечують якість процесу сертифікації, були визначені наступні його основні риси:

- визначення сертифікації за формальними механізмами забезпечення якості. Результати досліджень свідчать, що лише деякі країни безпосередньо визначають процес сертифікації, використовуючи свої офіційні механізми забезпечення якості. У деяких випадках це відбувається шляхом акредитації, коли, наприклад, установам чи комітетам потрібно отримати дозвіл на здійснення сертифікації (наприклад Угорщина, Румунія, Німеччина та професійна освіта на базі школи в Англії). Безпосереднє посилення на оцінювання та сертифікацію також зустрічається у кількох країнах як частина їх системи забезпечення якості на рівні системи або постачальника (наприклад Угорщина, Нідерланди, Румунія та Англія) та пов'язана з їх зовнішніми чи внутрішніми механізмами оцінювання;

- надання чітких орієнтирів для оцінювання. Більшість європейських країн має правові норми, які визначають стандарт сертифікації та вказують, що слід оцінювати. Стандарти, або

критерії оцінювання, у деяких випадках розробляються на національному рівні та встановлюються законом (наприклад в Естонії, Іспанії, Угорщині, Румунії та Фінляндії) або надаються спеціальними органами (наприклад в Англії). В інших контекстах критерії оцінювання не вказані на макрорівні;

- надання інформації стейкхолдерам. Важливо інформувати стейкхолдерів, які беруть участь у сертифікації, про всі важливі питання, що стосуються цього процесу. Метою інформаційної кампанії є створення єдиного розуміння вимог щодо сертифікації для підтримки прозорості;

- вимоги щодо вибору та підготовки оцінювачів. Результати досліджень вказують на такі аспекти, які важливі для різних країн: компетентності оцінювачів (у більшості країн експерти повинні мати спеціальну компетентність. Типовими вимогами є педагогічна освіта, професійна спеціалізація у відповідній професії та мінімальний професійний досвід); склад комісій з питань експертизи (багато країн під оцінюванням розуміють змішаний набір із стейкхолдерів (у тому числі інструкторів на робочому місці, представників роботодавців та працівників, а також професійних експертів у різних галузях професійної діяльності) у якості потужного фактора гарантії якості оцінювання); забезпечення керівних критеріїв оцінки та класифікації (це стосується роз'яснень національних регуляторних актів, посібників чи керівних критеріїв щодо підготовки іспитів або механізмів формування оцінки, способів підготовки, інформування або залучення кандидатів та інших стейкхолдерів (таких як представники ринку праці); підготовка експертів з оцінювання, а також обмін досвідом між ними (європейські країни пропонують тренінги для експертів з оцінювання. Більшість з них на добровільній основі, крім Угорщини, Румунії та Англії, де це є обов'язковим. Крім того, експерти можуть поділитися своїм досвідом у різний час);

- якість методів та процедур оцінювання. В різних країнах існують різні підходи стосовно методів та процедур оцінки. Деякі країни регулюють застосування певних методів оцінки, тоді як інші надають загальну методологічну базу, і провайдери ПОН та екзаменаційні комісії мають вирішувати практичні питання.

Виявлено наступні підходи, які гарантують якість методів оцінювання: стандартизація випускних іспитів; перевірка/затвердження іспитів; множинність методів експертизи; оцінка в справжніх умовах; якість верифікації та оцінка [69].

Ознакою якісної організації процесу сертифікації є можливість студентам оскаржити результати процесу сертифікації. Вважається, що для кандидатів важливо отримати відгук про їх результати, щоб вони могли вирішити, чи повинні вони оскаржувати результати, а процедура оскарження проводиться особою, яка не була залучена до оцінювання.

Моніторинг процесу сертифікації є важливим завданням у макро- (системному), мезо- (провайдерному) та мікро- (практикуючих) рівнях. Для покращення процесу сертифікації на різних рівнях можна зібрати інформацію та відгуки. На важливості сертифікації наголошується у кількох європейських інструментах мобільності та навчання протягом усього життя, проте в них чітко не визначається, як забезпечити якість процесу сертифікації. Рекомендація щодо створення європейської системи забезпечення якості професійної освіти та професійної підготовки (рекомендація EQAVET [160] – привертає увагу до якості сертифікації: «відповідно, система повинна ... підтримувати впровадження Європейської кваліфікаційної рамки (EQF), зокрема якість сертифікації результатів навчання»).

У звітах щодо реалізації рекомендації EQAVET [160] більшість країн підтверджують, що вони розробили національні підходи до забезпечення якості початкової ПОН, що відображає їхні національні, політичні та культурні контексти.

Ці підходи різняться залежно від того, чи зосереджуються країни на внесках, процесах чи наслідках. Крім того, оскільки кваліфікаційні системи все частіше дозволяють отримувати кваліфікацію різними навчальними шляхами, забезпечення якості навчання не може бути єдиною підставою для надання кваліфікацій [171]. У цьому контексті доповідь Європейської Комісії Європейському Парламенту та Ради щодо впровадження рекомендації EQAVET підкреслює важливість систематичних заходів щодо забезпечення якості, що ґрунтуються на розробці та

сертифікації кваліфікацій [125, с.7]. Крім того, існує рекомендація щодо створення Європейської кредитної системи для професійно-технічної освіти, що стосується забезпечення якості, особливо стосовно оцінки, перевірки та визнання результатів навчання, які є ключовими компонентами процесу сертифікації. Рекомендація щодо створення європейської системи кваліфікації для навчання протягом усього життя представляє загальні принципи забезпечення якості у вищій та професійній освіті і професійній підготовці в контексті європейської системи кваліфікацій з особливою увагою, яку приділяють якості забезпечення результатів навчання, а менше значення надають процесу сертифікації [69].

Cedefop визначає сертифікацію як «процес видачі сертифіката, диплома або звання, в результаті якого офіційно підтверджується ціла низка навчальних результатів (знань, вмінь та компетенцій), отриманих особою, яку оцінює компетентний орган відповідно до попередньо визначеного стандарту» [172]. Це відповідає рекомендованому визначенню Європейської кваліфікаційної рамки, яка описує «кваліфікацію» (сертифікат) як формальний результат процесу оцінювання та валідації, який отримується, коли компетентний орган встановлює, що результати навчання певної особи відповідають встановленим стандартам [50, с.4].

Ці визначення вказують на три основні елементи процесу сертифікації: *оцінювання* (яке розуміється як процес виявлення рівня знань, навичок та компетенцій (щодо частини кваліфікації або всієї кваліфікації), яких досяг учень); *перевірка та оцінювання* (grading) (розуміється як процес, що слідує за оцінюванням. Мова йде про підтвердження того, що певні оцінені навчальні результати, досягнуті учнями, відповідають конкретним результатам навчання, які можуть знадобитися для отримання кваліфікації або її частини. Як правило, це включає в себе визначення конкретних оцінок, які учні отримують за їхню роботу); *присвоєння кваліфікації* (означає видачу свідоцтва, що офіційно засвідчує досягнення визначених навчальних результатів. Присвоєння сертифіката або кваліфікації є останнім кроком у процесі сертифікації. Зазвичай особа отримує документ, що підтверджує отримання кваліфікації).

Оцінювання може здійснюватися безперервно під час процесу навчання і підготовки або по завершенні кожної частини (наприклад модуля або підрозділу) та / або супроводжувати і підтримувати навчальний процес (оцінювання для навчання). У багатьох випадках оцінювання вимагає отримання кваліфікації і відбувається в кінці навчального курсу (як загальна оцінка). Це остаточне оцінювання (або сертифікаційний іспит) часто повністю відокремлене від навчального процесу.

У тих випадках, коли остаточна оцінка є (основною) частиною процесу сертифікації, процеси оцінювання під час програми підготовки також можуть вважатися дуже важливими з точки зору забезпечення досягнення відповідних результатів навчання (необхідних для надання отримання кваліфікації). Наприклад, успішне завершення навчальної програми (тобто проходження необхідних іспитів) може бути передумовою для проходження остаточного оцінювання. Ми повинні пам'ятати, що остаточна оцінка може лише визначити навчальні досягнення індивідуума обмеженим способом.

Підходи до оцінювання необхідно враховувати при аналізі послідовних етапів або елементів процесу сертифікації (табл. 14).

Таблиця 14

Підходи до оцінювання та етапи процесу сертифікації

Кваліфікація присуджується без остаточної оцінки в кінці навчальної програми	Кваліфікація присуджується на основі остаточного оцінювання в кінці навчальної програми
Накопичення юнітів/модулів/кредитів на основі процесу навчання (оволодіння знаннями, навичками і компетенціями) і оцінка	Процедура допуску до кінцевого оцінювання (допуск засновано на успішному завершенні процесу навчання)
	Кінцеве оцінювання
Верифікація набраних кредитів (рішення по оцінці)	Верифікація оцінювання і рішення по оцінці
Присудження кваліфікації (сертифікату)	

Джерело: Cedefop.

Визначення сертифікації Cedefop стосується «осіб, які досягають результатів навчання, які відповідають певним стандартам та / або вимогам». Отже, стандарти на основі результатів навчання можуть бути ключовим елементом процесу сертифікації.

Результати навчання – це ствердження того, що учень знає, розуміє та вміє робити після закінчення навчального процесу, який визначається з точки зору знань, навичок та компетенцій [139]. Вони, як правило, є результатом взаємодії між світом праці та освітою та навчанням і служать орієнтиром для процесу сертифікації. Вони описують, що можна очікувати на ринку праці від системи освіти і навчання, а в кінцевому підсумку – для окремого учня.

Оціночні стандарти, зокрема, дуже важливі в процесах сертифікації, оскільки вони використовуються для оцінки того, чи справді учні досягли очікуваних результатів у кінці процесу навчання. Відповідно до Cedefop, «стандарти оцінки можуть визначати об'єкт оцінки, критерії ефективності, методи оцінки та склад екзаменаційної комісії із метою надання кваліфікації. Стандарти оцінки відповідають на питання «Як ми дізнаємось, чого навчився і що вміє робити студент на робочому місці?» [173].

Процес сертифікації включає такі елементи, як оцінювання, верифікація/ оцінка та присудження кваліфікації.

Робоче визначення описує процес сертифікації як багаторазовий (а іноді і повторюваний) процес оцінювання та перевірки навчання, який приводить до присудження кваліфікації або її частини. Емпіричні дослідження показують, що не так багато країн відкрито використовують термін «сертифікація» або використовують у іншому значенні, ніж зазначено у робочому визначенні (іноді він використовується для опису остаточної оцінки, в інших випадках він описує процес присвоєння кваліфікації). Проте етапи, які потрібно пройти, щоб отримати кваліфікації (оцінювання, верифікація/оцінювання та присудження), є основними елементами процесу сертифікації, які можна виділити в різних країнах Європи, системах професійної підготовки та підвищення кваліфікації. Хоча їх не завжди можна розглядати як етапи або чітку хронологічну послідовність, якої

слід дотримуватися, і в багатьох випадках для них немає чіткого визначення або вони просто розроблені як окремі заходи, та в більшості випадків вони можуть бути визначені як елементи процесу сертифікації.

У більшості програм початкової професійної підготовки процес сертифікації включає остаточну оцінку. У трьох країнах із 12 розглянутих процедури сертифікації не включали остаточної оцінки: це Іспанія, Фінляндія та Англія. Серед інших країн прикладом програм з підготовки ПТО за такого підходу – Ірландія (навчальна програма для випускників: випускна сертифікаційна програма, учнівство) та Мальта (на базі школи). Кваліфікації початкової професійної освіти отримуються на основі накопичення одиниць або модулів, які оцінюються окремо.

Таблиця 15

Підходи до оцінювання в процесі сертифікації

А. Кваліфікація надається на основі накопичення одиниць/модулів/кредитів без фінального оцінювання по завершенні навчальної програми	В. Кваліфікація надається на основі фінального оцінювання (або сертифікаційного екзамену) в кінці навчальної програми
Іспанія (навчальні програми/цикли на базі школи) Фінляндія (на основі навчального плану, кваліфікації на основі компетенцій, учнівство) Англія (учнівство на базі коледжу/школи)	Австрія (учнівство/дуальна система і ПОН на основі школи) а) Німеччина (учнівство/дуальна система і ПОН на основі школи) б) Данія (загальна початкова ПОН – суміш учнівства і шкільної системи) Естонія (на основі школи) Угорщина (на основі школи) Нідерланди (на робочому місці, на основі шкільної освіти, включаючи учнівство і дуальну систему) с) Португалія (учнівство, курси ПОН на основі шкільної освіти і курси на основі шкільної освіти) Румунія (на основі школи) Словенія (на основі школи)

Джерело: CEDEFOP, 2015.

У моделі присудження кваліфікації на основі остаточної оцінки існують певні правила та процедури. Такі правила прийому стосуються, наприклад, процедури подання (тобто кандидати повинні подати заявку на допуск до випускного іспиту в зазначеному органі) та вимог про прийом (наприклад конкретний вік кандидатів, успішне завершення навчальної програми, досвід роботи або інші ознаки отримання професійної компетенції).

Допуск до випускного екзамену іноді можливий без завершення офіційної програми навчання і базуватись на визнанні попереднього навчання. Це можна проілюструвати на прикладі Австрії. Так, процедура прийому для випускного іспиту з учнівства в Австрії полягає у тому, що кандидати подають заявку на допуск до випускного іспиту з учнівства до регіональних навчальних центрів (Lehrlingsstelle), які розташовані у регіональних економічних палатах. Ці центри розглядають заявку і, в разі схвалення, визначають дату іспиту. Випускний іспит із учнівства не обмежується учнями, які опанували офіційну навчальну програму, надану навчальною компанією та закладом професійної освіти неповного дня. Особи, які не завершили формальну підготовку, також можуть отримати доступ до випускного іспиту з учнівства шляхом визнання попереднього навчання (наприклад результати навчання в школі або на основі попереднього досвіду роботи), якщо воно відповідає певним умовам.

Після успішного подання учень може зареєструватися на випускний іспит у регіональному навчальному центрі через письмову або в деяких регіонах через онлайн-реєстрацію. У деяких регіонах заявники можуть зареєструватися на обов'язковий підготовчий курс одночасно з реєстрацією на іспит (тобто в одній реєстраційній формі). Кандидати повинні бути віком від 18 років і повинні мати необхідні професійні знання у відповідній галузі. Крім того, кандидати, які перервали своє навчання або не пройшли повне формальне навчання, можуть подати заявку із винятковим допуском до здачі іспиту з учнівства. Крім того, Федеральне міністерство науки, досліджень та економіки розглядає питання про проходження міжнародних навчально-тренувальних заходів або наднаціональних навчальних заходів (так

звані «навчальні майстерні», überbetriebliche Lehrwerkstätten) як прийнятних форм навчання, які відповідають вимогам допущення для іспиту [69].

Остаточне оцінювання, в основному, проводиться в закладах професійної освіти або навчальних центрах підприємств (у Данії, Естонії, Нідерландах, Португалії та Словенії), які повинні бути спеціально акредитовані як екзаменаційні центри (як, наприклад, у Румунії). В Угорщині комітет з питань зовнішньої експертизи проводить оцінку у закладах ПОН. Остаточна оцінка дуальних систем Німеччини та Австрії проводиться в регіональних офісах, палатах або інших регіональних чи галузевих органах.

Оцінювання іноді здійснюється безпосередньо на робочому місці. Наприклад, у Нідерландах результати оцінювання в реальній робочій ситуації в акредитованих навчальних компаніях є доказом наявності відповідного рівня розвиненості професійної компетентності.

Загалом оцінювання відповідає кваліфікаційним характеристикам, вимогам, стандартам або рамковим програмам, визначеним на національному або регіональному рівні. Міра, до якої методи, питання та екзаменаційні завдання розробляються та готуються централізовано, відрізняється відповідно від систем ПОН. Щодо цього можна визначити такі моделі: централізована кінцева оцінка, частково централізована та децентралізована. Серед 12 розглянутих у доповіді CEDEFOP країн тільки румунська система професійного навчання має повністю централізовану та стандартизовану процедуру для проведення остаточної оцінки. Вона проводиться в екзаменаційних центрах (школи професійно-технічної освіти, що відповідають конкретним вимогам) та координується Національною або окружною комісією з оцінки та сертифікації, яка складається з представників Міністерства національної освіти, соціальних партнерів та шкільних інспекцій. Крім того, часто використовується комбінований підхід, де принаймні одна частина оцінювання проводиться централізовано визначеним способом. Так, в Угорщині з цієї метою використовуються письмові тести, а усні іспити проводяться централізовано і одночасно по всій країні. Практичні іс-

пити розробляються та обираються організатором іспиту (тобто відповідним закладом професійної освіти) і надсилаються для затвердження до екзаменаційного комітету.

У Чехії всі кваліфікації на рівні закладів середньої освіти вищого ступеня (EQF та NQF рівні 4) здійснюються через систему подвійної перевірки. Спеціальний державний представник (CERMAT) під керівництвом Міністерства освіти, молоді та спорту координує в усіх школах загальний обов'язковий іспит з чеської мови та другий іспит, де учень може обрати як математику, так і іноземну мову. Крім того, школи визначають іспити для професійних предметів. У Німеччині та Австрії регіональні відділення торгово-промислових палат організують остаточні іспити з учнівства. Існують централізовано визначені завдання для випускних іспитів; вони розробляються компетентними установами, однак регіональні відділення вирішують, у якій мірі їх можна використати. Деякі німецькі федеральні землі (Länder) мають централізовані письмові випускні іспити з початкової професійної освіти на базі школи. Міністерство освіти федеральної землі організовує процес розроблення процедури оцінювання, за допомогою якого вчителі розробляють окремі завдання; міністерство розглядає їх пропозиції та складає версію листа оцінювання для всіх учасників цієї програми з однаковою спеціалізацією.

За децентралізованої моделі кінцеве оцінювання реалізується таким чином, що провайдери та заклади, або ж регіональні органи управління, розробляють екзаменаційні запитання чи завдання (наприклад у Данії, Нідерландах, австрійській ПОН на базі школи та у всіх видах початкової ПОН у Португалії).

Остаточне оцінювання може також складатися з двох частин, для кожної з яких видаються окремі сертифікати. Наприклад, в Естонії школи організують оцінювання для видачі свідоцтва про закінчення навчання. Деякі школи почали об'єднувати оцінювання за двома видами сертифікатів та можуть видати професійні кваліфікаційні сертифікати після закінчення навчальної програми в навчальному закладі ПОН. Екзамени проходять у закладі професійно-технічної освіти, якщо там наявне відпо-

відне обладнання, або на підприємстві, яке працює в конкретному секторі чи сфері. Система сертифікацій в Україні є дуже зарегульованою та негнучкою. Значна кількість часу та зусиль витрачається на відкриття спеціальностей, які в майбутньому можуть виявитись неактуальними. Відсутність належної бази для соціального партнерства, недостатнє матеріальне забезпечення подеколи унеможливує надання вмінь і навичок, актуальних для викликів часу і ринку. Для вирішення цієї проблеми необхідно актуалізувати перелік спеціальностей, спрощення процедури сертифікації та скорочення терміну підготовки щодо спеціальностей, які не потребують тривалого теоретичного навчання. Сертифікація має бути зовнішньою і незалежною.

Отже, процес сертифікації навчальних результатів є необхідною складовою забезпечення якості ПОН у країнах ЄС. У процесі сертифікації встановлюється відповідність між набутими компетентностями та заздалегідь встановленими стандартами. Елементами процесу сертифікації є оцінювання (процес визначення рівня знань, навичок та компетентностей), перевірка та рейтингування (визначення досягнутого учнями рівня), присудження кваліфікації. У країнах ЄС присудження кваліфікації є можливим як у разі проходження повної програми навчання, так і на підставі накопичення навчальних результатів і часткових кваліфікацій. Забезпечення якості самого процесу сертифікації навчальних результатів передбачає: акредитацію установи, яка здійснює сертифікацію навчальних результатів; визначення методології оцінювання навчальних результатів; надання інформації стейкхолдерам щодо результатів сертифікації; встановлення вимог щодо оцінювачів.

2.3. Соціальне партнерство в забезпеченні якості професійної освіти і навчання у країнах Європейського Союзу

Глобалізація економіки, мобільність людських ресурсів у світовому масштабі, посилення міжнародної конкуренції, зміни

в демографічному розвитку та на ринку праці ведуть до необхідності реформування закладів професійної освіти і навчання, пошуку нових стратегій щодо освіти, тренінгової політики та реформ [33]. Тому в освітній політиці багатьох країн підкреслюється необхідність приділяти більше уваги ПОН у наступні роки, важливість впровадження привабливих навчальних програм з професійних кваліфікацій та надання постійних можливостей для навчання з тим, щоб розширити можливості для працевлаштування і професійної мобільності; зробити ПОН більш відповідною практичному навчанню; наблизити її до вимог системи зайнятості та відповідних потреб ринку праці, підготувати молодь до отримання кваліфікацій, які відповідають високим стандартам, що відкриває їм ширші перспективи для зайнятості [117].

Соціальні партнери відіграють важливу роль у формуванні політики у сферах професійно-технічної освіти і професійної підготовки, а також зайнятості. Соціальні партнери є представниками сфери бізнесу і праці. В умовах частих змін у системі зайнятості та описах посадових зобов'язань активна участь соціальних партнерів необхідна для того, щоб враховувати ці зміни в навчальних планах, включати більше практичного навчання до системи ПОН та підвищувати її статус, особливо в країнах, що розвиваються.

Отже, для професійної освіти та навчання важливо, щоб уряди країн, роботодавці та профспілки розвивали всі можливості співпраці у виробленні та реалізації політики професійної освіти та навчання шляхом встановлення міцних партнерських відносин між установами професійної освіти, бізнесу, промисловості для покращення статусу ПОН в країнах, що розвиваються [152].

Термін соціальні партнери в загальному значенні відноситься до «профспілок та організацій роботодавців, які існують для заохочення та захисту інтересів своїх членів» [152]. Іншими словами, «соціальні партнери» – це термін, який зазвичай використовується для позначення представників управління та праці (організацій роботодавців та профспілок). Іноді в рамках трьохстороннього співробітництва до них включається ще й уряд [195].

З іншого боку, соціальне партнерство можна визначити як «три- чи багатосторонні угоди, які залучають роботодавців, профспілки, державні органи (державні та/або місцеві/регіональні органи влади) та/або інших представників (наприклад волонтерство)». Соціальне партнерство, як правило, стосується сфер економічної та соціальної політики і може бути засноване на зобов'язуючій угоді або заяві про наміри [42].

Хоча термін «соціальне партнерство» має безліч визначень у науковій літературі, визначення соціальних партнерів є однозначним. Загальними знаменниками у всіх цих дефініціях є роботодавці, працівники та представники. Наприклад: «Роботодавці, представлені організаціями роботодавців, та працівники, представлені профспілками». Найпоширенішим визначенням поняття «соціальні партнери» в ЄС є: «Асоціації роботодавців та профспілки, що утворюють дві сторони соціального діалогу». У доповіді ОЕСР зазначається: «Організації роботодавців та робітників, що представляють конкретні чи секторальні інтереси» [122].

Головним аргументом на користь провідної ролі соціальних партнерів у політиці ПОН і ринку праці є те, що їхня активна участь може ефективно координувати сфери праці та освіти, допомагати визначати сучасні та перспективні кваліфікаційні вимоги в компаніях та переносити їх до відповідних навчальних програм, забезпечувати визнання професійних кваліфікацій, набутих у рамках ПОН по всьому світу, підтримувати навчальні процеси як у професійних навчальних закладах, так і в дуальних системах або в учнівському навчанні [122].

Звісно, соціальні партнери є представниками ринку праці, тому вони – основні бенефіціари професійної освіти та навчання. Оскільки потреби ринку праці у навичках змінюються, професійне навчання та підготовка кадрів повинні йти в ногу з такими змінами. Це передбачає необхідність отримання детальної інформації про тенденції на ринку праці, що виходить за рамки простої статистики. Роботодавець та працівники підприємств і організацій повинні надавати цю інформацію. Соціальні партнери можуть чітко визначати потреби ринку праці в процесі

розробки політики професійної підготовки та конкретизувати, що саме вони очікують від випускників, які виходять на ринок праці. Якщо професійне навчання та вища освіта відповідають потребам ринку праці на бажаному рівні, кожен може скористатися перевагами – учні, підприємства, а також економічний розвиток і суспільство в цілому [152].

Соціальні партнери беруть участь у розробці політики та практичному забезпеченні навчання. Вони залучаються різними способами на різних рівнях системи (національний, регіональний та місцевий). На національному рівні, наприклад, вони, імовірно, відіграють консультативну роль у формуванні політики професійної підготовки і встановленні професійних стандартів для різних секторів економіки, тоді як на регіональному та місцевому рівнях їх участь може полягати в аналізі тенденцій ринку праці з метою перенесення цієї інформації до навчальних та практичних програм [152]. Як зазначається у доповіді ETF (2013), способи, у які соціальні партнери у сфері професійно-технічної освіти та професійної підготовки повинні залучатись до активного впливу на професійно-технічну освіту та навчання, можна об'єднати під чотирма підзаголовками: навчально-тренувальні центри і учнівство, співпраця, тристоронній процес та ключові учасники.

Соціальні партнери часто відіграють ключову роль у забезпеченні навчання на робочому місці, включаючи безперервне навчання та активну політику на ринку праці, що може істотно підтримувати забезпечення навчання працівників компанії або безробітних. Впровадження виробничого навчання та системи сертифікованих компаній з працевлаштування з досвідченими наставниками дають дуже сильний стимул. Отже, соціальні партнери та промисловість поєднуються із системою професійної і технічної освіти та навчання на практиці [26].

Роль соціальних партнерів є загально визнаною у наданні пропозицій щодо змісту навчання в контексті розробки національних рамок кваліфікацій. Наприклад, у Туреччині та Україні організації роботодавців активно беруть участь у розробці національних рамок кваліфікації, які охоплюють професійні стандарти та навчальні плани. З іншого боку, профспілки часто

грають більш пасивну (або лише інертну) роль через те, що професійне навчання та розвиток навичок не належать до списку їх пріоритетів [195].

Як правило, розвиток навичок відбувається на робочому місці. Виробничим навчанням займаються роботодавці, які розвивають навички своїх співробітників. Проте заклади професійно-технічного навчання іноді отримують контракти від підприємств, щоб забезпечити спеціальне навчання персоналу. Прикладом такої співпраці може бути нова модель співробітництва між провайдерами професійної освіти і навчання та підприємствами в Чеській Республіці, яка підтримує навчання на робочому місці. Підприємства пропонують безперервне навчання для студентів або учнів, крім того, існує безліч прикладів співпраці між підприємствами та професійними навчальними закладами. Навчання на виробництві може визнаватись як найбільш розвинена система учнівського навчання [152].

Практичне навчання, яке займає важливе місце у професійно-технічній освіті, може розглядатись як форма середньої професійної освіти. У цьому випадку альтернативою є повна професійна освіта. Крім того, воно може розглядатись як навчання молодих робітників після закінчення школи, у цьому разі альтернативою стає або звичайна праця молоді, включаючи тимчасову зайнятість та будь-яку підготовку молодих робітників, або участь у навчальних програмах ринку праці для молодих безробітних робітників [96].

Програми учнівського навчання також пропонують переваги як учням, так і роботодавцям, зокрема: зменшення витрат у галузі бізнесу та промисловості при навчанні працівників, які отримують нові знання та навички з метою задоволення нових потреб, опанування нових видів ремесел та професій, а також на представників робочої сили та менеджменту, які працюють за навчальним планом, і інструкторів сертифікованих програм. Оплата праці тих, хто навчається на робочому місці, та забезпечення пільг зазвичай лягає на плечі спонсорів програми [31].

Прикладом успішного функціонування такої системи є австрійська професійна освіта. Значною частиною австрійської

системи професійно-технічної освіти є дуальна система учнівства. Учніство може займати від двох до чотирьох років, але у більшості триває три роки. Близько 75 % часу витрачається на навчання на тренінговій фірмі, решта 25 % у неповних робочих навчальних закладах ПТН (це може варіюватися від професії). Працівники підписують контракт і отримують зарплату, яка щорічно збільшується, досягаючи приблизно 80 % початкової заробітної плати в останньому році. Зарплати визначаються у процесі колективних переговорів між роботодавцями та профспілками і можуть відрізнятись у межах різних професій.

Наприкінці травня 2009 року в Міністерстві праці зареєстровано 245 учнівських професій. Рациональні навчальні програми для професійно-технічних навчальних закладів розробляються паралельно. Положення та навчальні плани регулярно оновлюються за ініціативою соціальних партнерів після оцінки потреб Федеральним консультативним комітетом у складі соціальних партнерів та вчителів вищих навчальних закладів (Bundesberufsbildungsbeirat) й видаються Міністерством праці.

Безумовно, важливо створити міцнішу та більш широкую програму учнівського навчання, яка не лише має бути ефективною для роботодавців та економіки, але й для отримання успішних результатів у навчанні учнів [166].

У рамках проведення консультацій з соціальними партнерами та іншими стейкхолдерами багато країн створили економічні та соціальні ради, ради з питань професійної і технічної освіти, а також ради із зайнятості. У деяких країнах також є робочі або навчальні ради на регіональному або місцевому рівнях.

На місцевому рівні соціальні партнери іноді є членами шкільних рад, дорадчих органів або навчальних закладів. Наприклад, Сербія створила Раду з професійної освіти та освіти для дорослих, яка є тристороннім органом для розробки національної системи кваліфікацій та навчальних програм. Сербські роботодавці залучені до розробки політики та стратегічного планування у професійному навчанні. Вони також беруть участь у визначенні професійних стандартів та іспитів. Крім того, секторальний соціальний діалог із професійного навчання існує в Хорватії та

Туреччині. У Хорватії існує 13 секторальних рад професійного навчання, які засновані як добровільні органи з обмеженими повноваженнями. Їх правова база була створена у 2009 році, їх завдання – створити національну кваліфікацію. Шведська «концепція коледжу» базується на міцному співробітництві між різними рівнями освіти (середньої, вищої, освіти дорослих) і світом праці. В Ірландії галузь промисловості здійснює важливий вплив на курикулами професійної освіти і навчання, а в Польщі програми професійної освіти і навчання затверджуються радами з працевлаштування тощо.

У багатьох країнах ЄС соціальний діалог розглядається як тристоронній процес, у якому також беруть участь органи державної влади. Практичне співробітництво базується на залученні підприємств. Державні органи також запрошують окремих експертів або підприємства брати участь у розробці кваліфікацій або стандартів. У багатьох європейських країнах організації роботодавців та профспілки є автономними, коли мова іде про представлення інтересів своїх членів. В Угорщині Палата торгівлі і промисловості є ключовим партнером уряду в усіх справах, пов'язаних з професійною освітою.

Уряди не завжди вітають незалежність соціальних партнерів, тоді як соціальні партнери іноді є обмеженими у здатності залучатись до вирішення складних політичних питань. Вони часто скаржаться на відсутність достатньої інформації для підтримки своїх пропозицій.

Соціальні партнери беруть активну участь в управлінні та забезпеченні ПОН в Австрії. Ініціатива оновлювати або запроваджувати нові розпорядження про ПОН, як правило, лежить на роботодавцях, і вони підтримують цей процес, надаючи експертну консультацію уряду через Федеральну консультативну раду з учнями (Bundesberufsbildungsbeirat), яка складається з учителів, соціальних партнерів та професійних училищ.

Фінансування навчальних закладів розподіляється між урядом, який охоплює школи з ПОН, та навчальними фірмами, які витрачають приблизно 13 000 доларів США на студентський рік, тобто не враховуючи відшкодування за рахунок державних

субсидій або продуктивних внесків учнів [186]. Для кожного з близько 133 600 студентів неповного професійного училища для учнів близько 3 300 євро витрачаються урядом [186]. Компанії мають певні фінансові стимули.

Соціальне партнерство може істотно сповільнитись, якщо роботодавці та профспілки не бачать себе ключовими акторами. Важливо, щоб усі зацікавлені сторони, включаючи урядових суб'єктів, розуміли переваги своєї участі. Різні функції та функції у співпраці на різних рівнях управління можуть бути визначені в тристоронніх угодах, як це сталося в Албанії у 2009 році.

Представництво малих та середніх підприємств (МСП) і роботодавців від неформальної економіки є проблемою в багатьох країнах-партнерах ЕФО (ETF), оскільки вони рідко є членами асоціацій роботодавців або бізнес-асоціацій. Профспілкові організації часто концентруються у державному секторі, а великі компанії та об'єднання рідко охоплюють усі галузі економіки. Ці недоліки можуть вплинути на роль, яку можуть відігравати соціальні партнери у всіх сферах своєї діяльності [152].

Соціальні партнери беруть участь у розробленні політики та практичному забезпеченні навчання. Вони залучаються різними способами на різних рівнях системи (національний, регіональний та місцевий). На національному рівні відіграють консультативну роль у формуванні політики професійної підготовки і встановленні професійних стандартів для різних секторів економіки, тоді як на регіональному та місцевому рівнях їх участь може полягати в аналізі тенденцій ринку праці з метою перенесення цієї інформації до навчальних та практичних програм [174].

Беручи до уваги такі критерії, як функції соціальних партнерів, кінцеву мету партнерства, способи взаємодії між партнерами, можна визначити три основні моделі: модель співробітництва в процесі навчання та тренування, дорадчо-консультативна модель, модель законодавчого регулювання.

Модель співробітництва в процесі навчання. Метою такого партнерства є співробітництво задля ефективної реалізації нав-

чання учнів, працівників підприємств, безробітних на робочому місці (задля отримання практичного досвіду та перепідготовки і підвищення кваліфікації). Часто до такої моделі залучають також компанії, функцією яких є працевлаштування.

В межах такої моделі визначають такі способи співробітництва:

– навчання на замовлення (коли деякі частини програми навчання реалізуються за межами базового підприємства на основі замовлення і відшкодування витрат). Попри те, що виробниче навчання реалізується в межах компаній, заклади професійно-технічної освіти іноді отримують контракти від підприємств, щоб забезпечити спеціальне навчання персоналу. Прикладом такої співпраці може бути нова модель співробітництва між провайдером професійної освіти і навчання та підприємствами в Чеській Республіці. Така модель реалізується також *vice versa*, коли підприємства пропонують програми безперервного навчання для учнів закладів ПТО;

– навчального консорціуму (коли декілька малих та середніх підприємств працюють разом і беруть на роботу учнів; якщо одне підприємство не може забезпечити певний аспект змісту навчання, то учень іде на інше підприємство (принцип ротації). Яскравим прикладом є Норвегія, де питаннями ефективної підготовки учнів опікуються так звані “навчальні офіси”, функцією яких є забезпечення безперебійного процесу підготовки учнів. У разі, коли на підприємстві, де навчається учень, відсутні умови для формування певних вмінь і навичок, керівництво навчальних офісів забезпечує можливість продовження навчання на іншому підприємстві;

– навчальної асоціації (коли окремі підприємства з метою проведення навчання створюють організацію, яка і бере на себе виконання організаційних завдань, тоді як головні підприємства проводять навчання). Яскравим прикладом є Австрія (де ключову роль відіграє профспілкова конфедерація OGB, асоціації роботодавців та галузеві профспілки). Функціями таких організацій є заохочення співпраці між закладами професійної освіти та діловими колами; розроблення стандартів нових професій;

участь у створенні програм навчання; організаційне забезпечення практичного навчання учнів на підприємствах.

Дорадчо-консультативна модель. У рамках політики проведеної консультацій з соціальними партнерами та іншими стейкхолдерами багато країн створили економічні та соціальні ради, ради з питань професійної і технічної освіти, а також ради із зайнятості. У деяких країнах також є робочі або навчальні ради на регіональному або місцевому рівнях. На місцевому рівні соціальні партнери іноді є членами рад закладів професійної освіти. Наприклад, у Сербії створено Раду з професійної освіти та освіти для дорослих, яка є тристороннім органом для розроблення національної системи кваліфікацій та навчальних програм. Сербські роботодавці залучені до розроблення політики та стратегічного планування у професійному навчанні. Вони також беруть участь у визначенні професійних стандартів та іспитів. У Хорватії існує 13 секторальних рад професійного навчання, які засновані як добровільні органи з обмеженими повноваженнями. В Ірландії галузеві асоціації здійснюють суттєвий вплив на створення програм професійної освіти і навчання. У Данії співпраця з соціальними партнерами є невід’ємною частиною національної політики ринку праці. Вони займаються створенням та оновленням курсів ПОН; формулюванням цілей, навчальних програм, екзаменаційних стандартів. У Польщі програми професійної освіти і навчання затверджуються радами з працевлаштування. Основною інституційною платформою для залучення соціальних партнерів на національному рівні є Тристороння комісія з соціально-економічних питань, до якої входять представники державного управління, роботодавців, галузеві профспілки. У сфері ПОН вони відіграють функції консультативних органів та ініціаторів законодавчого процесу. До функцій соціальних партнерів у Польщі входить також експертиза Фонду праці; подання заяв та внесення пропозицій щодо ПОН (регіональні та районні комісії з питань зайнятості). Крім того, вони беруть участь у обговоренні ключових для регіону соціальних та економічних питань, включаючи питання організації та фінансування освіти (регіональні комісії для соціального

діалогу). У Бельгії на національному рівні Національна рада з питань праці разом із консультативними комітетами з питань освіти є уповноваженими на проведення переговорів з питань професійної освіти та навчання. Під егідою Національної ради з питань праці, в якій представлені соціальні партнери на національному рівні, об'єднані комітети з питань освіти, які реалізують значний перелік пакет завдань, включаючи формування моделей навчальних програм із кожної професії.

Модель участі у законодавчому регулюванні. У багатьох країнах ЄС соціальний діалог розглядається як тристоронній процес, у якому також беруть участь органи державної влади. Практичне співробітництво базується на залученні підприємств. Державні органи також запрошують окремих експертів або підприємства брати участь у розробленні кваліфікацій або стандартів. Соціальні партнери беруть активну участь в управлінні та забезпеченні ПОН в Австрії. Ініціатива оновлювати або запроваджувати нові розпорядження про ПОН, як правило, лежить на роботодавцях, і вони підтримують цей процес, надаючи експертні консультації уряду через Федеральну консультативну раду (Bundesberufsbildungsbeirat). В Естонії участь соціальних партнерів у ПОН регулюється національним законодавством, а також власними статутами, планами дій та угодами з іншими зацікавленими сторонами. В свою чергу, соціальні партнери беруть участь у розробленні системи професійних кваліфікацій, підготовці проектів законів, розробленні стратегії розвитку ПОН. Головною особливістю німецької системи ПОН є тісне партнерство між роботодавцями, профспілками та урядом. Соціальні партнери в Німеччині долучаються до встановлення національних стандартів та розроблення нормативних документів, надання рекомендацій з усіх питань ПОН.

У Норвегії розвиток системи ПОН ґрунтується на принципі тристоронньої співпраці. Система співробітництва, закріплена Законом про освіту, встановлюється як на національному, так і на регіональному рівнях, що включає як профспілки роботодавців, так і працівників. На національному рівні Національна рада з питань професійно-технічної освіти (Samarbeidsrådet for

yrketopplæring), орган для співпраці у сфері ПОН надає консультації та законодавчі ініціативи. В Литві на національному рівні Рада з професійної освіти і навчання виконує функції консультативного органу з питань професійної освіти. У Раді рівноправно представлені державні установи, роботодавці та організації працівників. Разом із урядовцями соціальні партнери в Литві вирішують проблеми професійної освіти на законодавчому рівні. Особливо важливою є роль соціальних партнерів в Іспанії. На національному рівні соціальні партнери тут представлені в Генеральній раді з професійного навчання, яка є спільним консультативним органом, який консулює уряд з професійного навчання. Ради професійної підготовки автономних областей діють аналогічно на регіональному рівні. Ці ради складаються з представників уряду, профспілок та організацій роботодавців. Від них залежить складання Національного плану професійної підготовки. Вони можуть вносити пропозиції до законів та планів заходів для досягнення цілей управління професійним навчанням.

2.4. Стандартизація результатів навчання як ключовий елемент забезпечення якості професійної освіти і навчання

Результати навчання змінили спосіб розроблення кваліфікацій. Фокусування на тому, що учень або слухач має знати, вміти робити і розуміти наприкінці програми або курсу, кваліфікації, що базуються на результатах навчання, формують загальний орієнтир для учнів, педагогічних працівників, роботодавців та інших стейкхолдерів.

У 2009 р. Європейським центром розвитку професійної освіти і навчання (European Centre for the Development of Vocational Training) опубліковано перше порівняльне дослідження щодо застосування результатів навчання у європейських системах освіти і навчання. З результатами дослідження виявлено, що підходи, які базуються на результатах навчання, мають зроста-

ючий вплив на політику і практику по всій Європі, особливо у підтримці реформи курикулуму, включаючи розробку кваліфікацій. Визнаючи значний прогрес, дослідження також вказало на очікувані відмінності між країнами та підсистемами освіти і навчання з точки зору впровадження та включення цього підходу до визначення кваліфікації [173].

Результати навчання використовуються у різних контекстах і задовольняють різні цілі, зокрема використовуються у: рамках кваліфікацій (регіональних і національних) як дескриптори рівнів, професійних і освітніх стандартах, курикулумах, оцінюванні та забезпеченні якості.

Ці засоби спрямовані на покращення зв'язків між освітою, ринком праці і суспільством, сприяння мобільності студентів, удосконалення якості життя, а також підвищення прозорості й узгодженості систем кваліфікації загалом та кваліфікацій зокрема [29, с. 40; 58, с. 17].

Рамки кваліфікацій відіграють важливу роль на міжнародному, національному й галузевому рівнях. Рамки, що ґрунтуються на результатах навчання, покликані сприяти підвищенню прозорості та порівнюваності кваліфікацій поза інституційними й національними кордонами. Рамка кваліфікацій – це інструмент для розвитку і класифікації кваліфікацій (на національному й галузевому рівнях) згідно з рівневими показниками досягнутих результатів навчання, створений з метою інтеграції й координації підсистем кваліфікацій та покращення якості, доступності, зв'язків, а також для громадського чи ринкового визнання кваліфікацій у межах країни або в міжнародному масштабі. Дескриптори рамок кваліфікацій мають горизонтальний вимір для визначення ділянок навчання (знання, вміння і компетентності) й вертикальний вимір для позначення, як ускладнюється навчання від рівня до рівня. [12, с. 16–17; 164, с. 207–208].

У Європейській рамці кваліфікацій для навчання впродовж життя горизонтальний вимір охоплює знання, вміння і компетентності, а вертикальний вимір складається з восьми рівнів (від початкової до вищої освіти). Розробники дескрипторів мають зважати, де виставляти рівні і як описувати очікувані результати

для різних сфер і на відповідному рівні. Окрім цього, вони мають враховувати потреби різних користувачів (учнів/слухачів, педагогічних працівників, роботодавців), які мають різні погляди на горизонтальну і вертикальну осі [176].

Формулювання дескрипторів рівнів на основі результатів навчання є ключовим елементом у процесі розробки національної рамки кваліфікацій. Дескриптори у рамках кваліфікацій прописуються дуже узагальнено, щоб відповідати різним кваліфікаціям і видам кваліфікацій у галузевих, національних та/або міжнародних системах кваліфікацій [58, с. 19]. При визначенні дескрипторів необхідно враховувати політичні бачення й цілі та здійснювати належне експертне й громадське обговорення. Якщо основною метою національної рамки кваліфікацій є підтримка навчання впродовж життя, розробляється такий набір дескрипторів, що охоплюватиме всі рівні національної системи. Наприклад, рамка кваліфікацій, розроблена для задоволення більш конкретних цілей, наприклад зосереджена на певній частині національної системи кваліфікацій – професійній або вищій освіті – буде містити менш узагальнені і більш спеціалізовані дескриптори. Дескриптори також повинні відображати нормативний або рекомендаційний характер рамки [184].

Національні рамки кваліфікацій визначають норми результатів навчання, які необхідно досягнути. Стандарти встановлюють очікування і норми для виконання та слугують рекомендаціями щодо розвитку кваліфікацій, оцінювання, курикулумів, викладання і навчання. Країни можуть затверджувати декілька видів стандартів:

– *професійний стандарт*, який відбиває дії та завдання, пов'язані з безпосередньою діяльністю в певній галузі або за родом занять;

– *стандарт компетентності*, спрямований на знання, уміння і/або компетентності, пов'язані з практичною професійною діяльністю або повсякденним життям;

– *освітній стандарт*, що стосується освітніх цілей, змісту навчальних планів і програм, вступних випробувань та ресурсів, необхідних для досягнення освітніх цілей;

– *стандарт оцінювання*, який регламентує оцінку навчальних результатів і методику її використання;

– *стандарт легалізації/визнання*, що окреслює вимоги до рівня результатів навчання і методику використання;

– *стандарт сертифікації* - окреслює коло вимог (правил) щодо отримання сертифіката або диплома, а також надані права [21].

Для забезпечення ефективності рамок кваліфікацій необхідно належним чином збалансувати професійні й освітні стандарти. До процесу підготовки й затвердження стандартів зазвичай залучаються різні зацікавлені сторони, зокрема політики, роботодавці, професійні спільноти, освітяни.

Освітні стандарти визначають очікувані результати навчання, що ведуть до присвоєння повної або часткової кваліфікації. У сфері професійної освіти і навчання стандарти зазвичай відповідають на запитання, що потрібно знати учневі/слухачу, щоб ефективно працювати, та що потрібно йому освоїти, щоб стати активним громадянином, який підтримує людські й демократичні цінності. Освітній стандарт описує не лише вміння, необхідні на ринку праці, але й ширший набір компетентностей, що відповідають життю і вимогам суспільства. Він має також враховувати змінний характер ринку праці і суспільства, уточнювати роль поперечних вмінь і компетентностей, наприклад щодо спілкування, соціальних вмінь і вміння вирішувати проблеми [58, с. 19–20].

У деяких країнах освітні стандарти поділяються на модулі і блоки з відповідними положеннями щодо результатів навчання. Європейська кредитна система для професійної освіти і навчання приділяє особливу увагу визначенню блоків результатів навчання для сприяння трансферу й накопиченню професійних умінь і компетентностей по всій Європі [170].

Професійні стандарти зазвичай укладаються роботодавцями поза межами системи освіти і навчання. Вони визначають професійні завдання і види діяльності, а також компетентності, що типові для професії. Професійні стандарти значно відрізняються від освітніх. Освітній стандарт має виходити за рамки однієї роботи або професії і готувати учнів/слухачів до різних робіт і

професій, які з часом неминуче змінюються [58, с. 21–22].

Оскільки багато країн значно просунулися у питаннях використання результатів навчання для опису і презентації своїх кваліфікацій громадянам, існуючі підходи відрізняються, чим значно ускладнюють їх розуміння і порівнюваність. Узгодження ряду спільних принципів для опису кваліфікацій, наприклад для використання у базах даних або додатках до документів про освіту, полегшить студентам, працівникам і роботодавцям розуміння змісту і профілю відповідної кваліфікації. Ці спільні принципи не мають сприяти гармонізації кваліфікацій, а мають допомогти кінцевим споживачам зробити необхідний вибір [58, с. 62–65].

Проте перед запровадженням спільних принципів необхідно дотримуватися ряду вимог: вони не мають замінити існуючі дескриптори результатів навчання, що застосовуються на національному або інституційному рівнях для опису кваліфікацій, курикулумів або для інших цілей; їх слід використовувати добровільно; з їх допомогою національні органи влади зможуть забезпечити чіткість і порівнюваність у представленні змісту і профілю кваліфікацій, а провайдери приватної та міжнародної освіти і навчання – у представленні своїх сертифікатів і кваліфікацій.

Для забезпечення доступності й порівнюваності кваліфікації, варто дотримуватися зазначених технічних характеристик: обсяг анотації 500-1500 символів, визначена структура і синтаксис, узгоджені але гнучкі навчальні області (можна використовувати, запропоновані у Європейській рамці кваліфікацій «знання, вміння і автономія/відповідальність»), стандартизований термінологічний апарат.

Курикулуми визначають структуру й навчальні цілі, зміст, методи викладання і оцінювання, які викладачі повинні використовувати. Вони узгоджуються з рівневими дескрипторами, що затверджені на національному рівні [164].

Спосіб розроблення курикулумів значною мірою впливає на викладання й оцінювання у класі. Наприклад, якщо теоретичні і практичні завдання вивчаються разом або окремо, яким

чином результати навчання поєднуються з іншими частинками курикулуму, які використовуються критерії оцінювання рівня засвоєння і прогресу студентів [110; 53; 192].

Курикулуми, що базуються на результатах навчання, іноді описуються як «менеджерський» підхід, навчання визначається як кінцеві результати і стандарти, а педагоги можуть самостійно вирішувати, як допомогти учням досягти цих результатів. Водночас автономія викладача та інновації можуть бути обмежені через недостатні інвестиції у підготовку і професійний розвиток персоналу, у т.ч. керівників; надмірно розписані курикулуми або рекомендації, або педагог бажає менше автономії; невідповідність курикулумів і підручників, брак матеріалів для задоволення потреб різних учнів; обмежений або відсутній доступ до відповідних засобів, таких як лабораторії і робочі місця; погане співвідношення результатів навчання, курикулумів і оцінювання учнів тощо [29, с. 46].

Досягнення учнів і слухачів вимірюються відповідно до стандартів і критеріїв. Методи оцінювання змінюються від нормованих (на основі ранжування у межах певної групи) до критеріальних підходів (навчальні досягнення базуються на показниках відносно встановлених стандартів і критеріїв). В принципі, критеріальне оцінювання більш справедливе, оскільки його метою є допомогти всім учням досягти запланованих результатів. Але успіх учителя, який допомагає всім учням відповідати принаймні мінімальним стандартам, буде залежати від їхньої здатності діагностувати проблему і розробити відповідні навчальні стратегії, щоб допомогти учням подолати розрив [29, с. 47–50].

Забезпечення якості на європейському і національному рівнях є необхідним для забезпечення визнання кваліфікацій на ринку праці та серед інституцій-провайдерів професійної освіти і навчання. Три важливі заходи щодо забезпечення якості, визначені Міжнародною організацією праці (International Labour Organisation), це визнання кваліфікацій та/або стандартів, акредитація і аудит закладів професійної освіти і навчання та забезпечення якості оцінювання, що приводить до присвоєння кваліфікації [27].

Забезпечення якості є також потужним інструментом для зміцнення запровадження підходів, що базуються на результатах навчання. Якщо агентства з забезпечення якості зосереджені на вдосконаленні, вони можуть вплинути на культуру самооцінювання, що здійснюють інституції-провайдери професійної освіти і навчання, зокрема використання даних для визначення можливостей удосконалення та формування стратегії, включаючи більш студентоцентровані підходи до викладання та навчання. Забезпечення якості з метою підтримки академічної мобільності й мобільності на ринку праці набуло особливої підтримки на міжнародному рівні. Ці програми є відносно новими і необхідно удосконалювати спільне розуміння й термінологічний апарат, а також посилити запровадження підходів, що базуються на результатах навчання, та принципи забезпечення якості для поліпшення узгодженості запровадження в країнах [29, с. 50–52].

Використання підходів, що базуються на результатах навчання, впливають на освітню політику і практику у більшості країн Європи. Практично усі європейські країни розробили важливі ініціативи, що представляють нові політичні кроки, такі як прийняття нових законодавчих актів, розробка національних рамок кваліфікації та перегляд стандартів кваліфікацій. На місцевому й інституційному рівнях прослідковується перехід до викладання і навчання, що базується на результатах, зокрема переглядаються курикулуми і метод оцінювання, а також переосмислення практик викладання і навчання [29; 58].

Найбільшим рушієм прогресу у всіх країнах та на усіх рівнях освіти було розроблення і затвердження національних рамок кваліфікацій відповідно до рекомендацій Ради Європи. Це привело до швидкого розвитку всеохоплюючих рамок, що базуються на результатах навчання. Розроблення національних рамок підвищило обізнаність ключових дійових осіб (політиків, розробників курикулумів і програм, експертів з оцінювання, викладачів, роботодавці та інших соціальних партнерів) у підході, що базується на результатах навчання. Окрім цього, існування та недавній перегляд у більшості країн національних

стратегій щодо навчання впродовж життя створили сприятливе політичне середовище для цього процесу.

Як показує практика, європейські процеси надихнули й забезпечили поширення зазначених підходів на національному рівні, серед них: Європейська рамка кваліфікацій, координація на європейському рівні національної політики з питань зайнятості та освіти і навчання, підтримка національних ініціатив, особливо у менш розвинених регіонах Європи тощо.

Підхід, що базується на результатах навчання, сприяє зруженню розриву між освітою і ринком праці. Заклади освіти, прописуючи результати навчання, мають більш системно прив'язувати свої програми і кваліфікації до потреб ринку праці. Це, у свою чергу, сприяє зближенню і налагодженню діалогу з роботодавцями. Проте здатність роботодавців чітко формулювати свої вимоги до освітян, рівень їх мотивації і залучення, а також їх бажання і здатність використовувати результати навчання при підборі персоналу у деяких країнах викликає занепокоєння. Тенденції не є однаковими. Навіть у країнах, де прослідковується чіткий прогрес, звіти країн, тематичні дослідження, співбесіди з національними експертами показують значні відмінності між окремими закладами. Ця нерівномірність прогресу є очевидною з огляду на той факт, що використання цього підходу на інституційному рівні вимагає фундаментальної зміни у щоденній поведінці. Поширення на мікрорівні, включаючи викладання, навчання й оцінювання у школі та класі, відбувається через складні процеси індивідуального і колективного навчання й адаптації, що вимагає часу й відповідної політичної підтримки.

Підхід, що базується на результатах навчання, включаючи розробку курикулуму і освітніх програм, ґрунтується на визначенні очікуваних результатів навчання, має важливий потенціал для підтримки переходу до студенто-центрованого підходу. Він також має потенціал для підтримки зміни ролі педагога від «транслятора знань» до фасилітатора навчання і творця ефективного освітнього середовища. Перехід до зазначеного підходу має велике значення для оцінювання. У деяких

країнах з'являються інноваційні підходи до оцінювання: використання портфоліо, результатів спільних проектів як основи для оцінювання. Однак у більшості країн залишається вагомим викликом узгодження методів оцінювання з очікуваними результатами навчання. Важливо наголосити, що використання інноваційних методів оцінювання, намагання охопити більш широкі та складні сфери компетентностей можуть викликати сумніви щодо достовірності й валідності результатів. Їх якість залежить від розвитку професійних умінь експертів, які проводять оцінювання. Іншим викликом є узгодження складних підходів до якісної оцінки з широкомасштабними оцінюваннями і зменшення потенціалу останніх в оцінюванні інноваційних викладацьких практик.

2.5. Підходи до акредитації інституцій-провайдерів професійної освіти і навчання у країнах Європейського Союзу

Акредитація інституцій-провайдерів освіти і навчання – це процес забезпечення якості, через який інституція-провайдер освіти і навчання офіційно визнається і затверджується відповідним законодавчим або професійним органом за підсумками проведення оцінювання відповідно до визначених стандартів [164, с. 16]. Акредитація може здійснюватися державними органами або галузевими професійними органами (галузева акредитація), що функціонують зазвичай у структурі галузевих організацій інституцій-провайдерів професійної освіти і навчання. Це формальне визнання може впливати на отримання інституціями-провайдерами професійної освіти і навчання державного фінансування. Галузева акредитація дозволяє закладам професійної освіти і навчання видавати визнані у галузі сертифікати. Такі акредитації відповідають на високий попит щодо спільних європейських стандартів професійної освіти і навчання та визнання кваліфікацій для транснаціональної мобільності працівників [34, с. 1].

Вимоги до національних органів акредитації, визначені статтею 8 розділу 2 Директиви Європейського Парламенту і Ради Європи від 9 липня 2008 р. № 765/2008, передбачають необхідність: забезпечити незалежність акредитації органів з оцінки відповідності, звільнення від комерційних тисків, відсутність конфлікту інтересів; гарантувати об'єктивність і неупередженість щодо своєї діяльності; забезпечити прийняття рішень щодо атестації компетентності компетентними особами, але не тими, хто проводив оцінювання; забезпечити гарантування конфіденційності отриманої інформації; визначити діяльність з оцінки відповідності, для здійснення якої компетентні проводять акредитацію, посилаючись, де це доречно, на відповідне законодавство і стандарти; забезпечити ефективне управління та відповідний внутрішній контроль; забезпечити наявність необхідної кількості фахового персоналу для належного виконання своїх завдань; визначити обов'язки, відповідальності й повноваження персоналу, які можуть впливати на якість оцінювання та атестацію компетентності; встановити, запровадити й підтримувати процедури моніторингу ефективності й компетентності залученого персоналу; перевірити, що оцінки відповідності здійснюються належним чином, тобто на підприємства не покладаються зайві навантаження, враховується розмір підприємства, галузь, структура, ступінь складності технології, а також масовий або серійний процес виробництва; публікувати аудиторські річні звіти відповідно до загальноприйнятих принципів бухгалтерського обліку [144, с. 37].

Відповідно до статті 14 розділу 2 Директиви Європейського Парламенту і Ради Європи від 9 липня 2008 р. № 765/2008, Європейська акредитаційна інфраструктура передбачає відповідність таким вимогам [144, с. 38]:

1. Європейська комісія після консультацій з країнами-членами ЄС має призначити орган, що відповідає таким вимогам: орган встановлюється у межах Співтовариства; в установчих документах органу має бути закріплено право національних акредитаційних органів бути його членами, за умови відповідності його правилам та завданням тощо; орган має радитися з усіма зацікавленими сторонами; орган має надавати його членам

послуги з експертного оцінювання відповідно до статей 10, 11 Директиви; орган має співпрацювати з Європейською Комісією.

2. Орган укладає угоду з Європейською Комісією, що містить його завдання, умови фінансування та контролю.

3. Угода має бути оприлюднена.

4. Європейська комісія повідомляє про створення такого органу країнам-членам ЄС та національним акредитаційним органам.

5. Європейська комісія не може затверджувати одночасно більше одного органу.

6. Першим органом, визнаним цією Директивою, має бути Європейське співтовариство з акредитації (European co-operation for Accreditation) [78], за умови укладення відповідної угоди.

Основні етапи акредитації приблизно однакові й зазвичай передбачають:

– аналіз запиту, поданого закладом професійної освіти і навчання, що передбачає перевірку відповідності критеріям і стандартам (існування чіткого плану тощо), визначення тривалості акредитації;

– детальний аналіз поданої документації (управління, методичні матеріали, результати самооцінювання, план розвитку);

– визначення терміну усунення недоліків, визначених акредитаційним органом;

– необов'язковий етап – відвідування закладу (перевіряється, чи фактично впроваджена система управління якістю, що описана у документації);

– подальше оцінювання;

– підсумковий аналіз зібраної інформації та прийняття рішення (включає підготовку підсумкового звіту із зазначенням прийнятого рішення) [34, с. 177].

Існує багато підходів до акредитації інституцій-провайдерів професійної освіти і навчання у країнах ЄС, проте спільним для всіх є визнання необхідності зовнішнього оцінювання якості підготовки.

Критерії оцінювання якості. У галузевій акредитації кількість критеріїв обмежена, натомість національні акредитаційні систе-

ми передбачають великий набір критеріїв, за яким оцінюють провайдерів професійної освіти і навчання. Ці критерії можуть включати фінансове управління й питання бухгалтерського обліку, дані щодо матеріально-технічного забезпечення, компетентностей адміністративного, педагогічного та технічного персоналу тощо.

Національні системи акредитації наголошують на нормативно-правовому забезпеченні освітнього процесу, галузеві – ні. Вони зосереджуються, в основному, на вивченні процедур перевірки знань та оцінюванні результатів навчання. Галузеві рамки оцінюють результати навчання з точки зору компетентностей, що робить їх ближчими до потреб галузі та ринку праці загалом. Проте вони не зважають на перспективи й очікування учнів та на сам освітній процес.

Національні системи, в основному, традиційно орієнтуються на вступників, а краще приділити більше уваги випускникам та їх працевлаштуванню. Необхідно також зменшити кількість критеріїв [34, с. 177].

Акредитація та працевлаштування. Налагодження зв'язків між сектором професійної освіти і навчання та ринком праці відіграє важливу роль в удосконаленні якості професійної освіти і навчання та працевлаштуванні випускників. Проте закладам освіти інколи важко отримати від роботодавців необхідні дані для проведення належного аналізу та адаптації навчальних планів і програм [34, с. 177].

Органами, що здійснюють акредитацію, можуть оцінюватися освітні програми на відповідність потребам ринку праці, потенційних результатів з точки зору працевлаштування випускників, залучення зацікавлених сторін до процесу формування змісту освітніх програм та ін.

Зростає взаємодія між системами забезпечення якості у вищій та професійній освіті з огляду на важливість застосування підходу «навчання впродовж життя», у тому числі в професійній освіті й навчанні.

У деяких країнах ЄС виявлена тісна співпраця між професійною освітою і навчанням та вищою освітою у питаннях акреди-

тації. Перспективами такої взаємодії вбачається: залучення усіх зацікавлених сторін для підвищення культури якості у закладах вищої і професійної освіти і навчання; акредитація має мати навчальний вплив на суспільство, економіку, середовище й окремих осіб з огляду на перспективу навчання впродовж життя; визначення спільного і відмінного у підходах до акредитації; дослідження інноваційних підходів до акредитації; створення платформи для системного обміну досвідом між закладами вищої і професійної освіти і навчання для сприяння взаємному розумінню й збагаченню у сфері забезпечення якості та акредитації [146].

Спільне визнання акредитації у країнах ЄС. Європейська співпраця між органами, що здійснюють акредитацію, посилилася після переходу до визнання акредитації інституцій-провайдерів професійної освіти і навчання та освітніх програм іноземними агентствами. Таким чином заклади професійної освіти і навчання можуть пройти акредитацію в іноземних агентствах, що вже є можливим для закладів вищої освіти.

Загалом деякі країни заохочують конкуренцію між багатьма агентствами, інші – прямують від міжвідомчої і багаторівневої системи до більш простої [34, с. 177].

Акредитація компаній, що забезпечують виробниче навчання. У деяких країнах-членах ЄС компанії, що забезпечують виробниче навчання, теж проходять акредитацію. Так, у Нідерландах усі компанії, що пропонують місця роботи (у т. ч. учнівство), мають бути акредитовані й акредитація оновлюється кожні чотири роки. Одним з критеріїв акредитації є наявність підготовленого наставника. Тьютори, окрім професійної компетентності, мають уміти обмінюватися досвідом з учнями та мати педагогічну підготовку, що підтверджується дипломами або сертифікатами. Крім цього, компанія має забезпечити належні можливості для виконання освітньої програми, на постійній основі взаємодіяти з закладом професійної освіти і навчання (підписується угода), забезпечити безпечні умови перебування учнів. Акредитацію здійснюють галузеві експертні центри та розміщують перелік і адреси акредитованих компаній на веб-сайті Stagemarkt.nl. Після

акредитації експертні центри продовжують допомагати компаніям відповідати стандартам з акредитації, здійснювати підготовку тьюторів з коучинг-підтримки учнів, залучення учнів через публікацію вакансій на веб-сайті Stagemarkt.nl; обміну досвідом з місцевими акредитованими компаніями тощо [195; 155; 82].

У Данії компанії, які пропонують учнівство, мають бути схвалені соціальними партнерами через відповідний торговий комітет. Роботодавці повинні продемонструвати свою здатність пропонувати різні завдання з професії та мати відповідне технічне обладнання. Комітети можуть також оцінювати, чи компанія має необхідний персонал для проведення підготовки. Існує декілька видів тренерів з різними зобов'язаннями: плановики, особи, які здійснюють управління навчанням, та щоденні тренери. Тренери на підприємствах мають бути майстрами, що підтверджується сертифікатом, і мати досвід роботи [28; 84].

У формальній неперервній професійній освіті і навчанні (CVET) акредитація інституцій-провайдерів, як правило, проводиться за тим ж підходами і стандартами якості, що й для первинної освіти на базовому, середньому або вищому рівнях. Зазвичай немає спеціальних принципів, критеріїв або показників, що стосуються освіти дорослих. Інституції-провайдері можуть самостійно включати освіту дорослих у свої плани щодо якості [177, с.21; 54, с.89].

Безперервна професійна освіта і навчання. У неформальній неперервній професійній освіті і навчанні ситуація більш різноманітна, зазвичай не регламентується державною політикою або рамками якості і часто залежить від ініціатив «знизу-догори» галузі або провайдерів (наприклад кодекси поведінки, галузеві маркери якості). Тобто, якщо немає жодної державної політики щодо забезпечення якості або прийнятої рамки, акредитаційні системи можуть існувати на галузевому рівні або за ініціативи самих провайдерів. Спільними рисами таких ініціатив є їх добровільний характер, захист прав споживачів і торгівлі, можливість отримання державного фінансування. Для провайдерів, які фінансуються з приватних джерел, важливим рушієм до забезпечення якості є задоволеність споживачів, адже закони

ринку передбачають, що провайдерів можна карати через скарги і негативну рекламу клієнтів. Провайдери неформального навчання можуть також застосовувати загальноприйняті моделі забезпечення якості (ISO, EQM, TQM або EFQM) [177, с. 22].

Угорщина (Закон про освіту дорослих, 2001 р.), Бельгія (фінансування відповідно до постанови щодо соціокультурної роботи дорослих), Франція (Система маркування якості Greta-Plus) є прикладами національного або регіонального контролю над регулюванням, маркуванням або фінансуванням. Рамка забезпечення якості Ірландії, схвалена ірландською організацією з навчання дорослих AONTAS, є прикладом галузевої акредитаційної ініціативи [54, с. 89–90].

Тематичною робочою групою Європейської Комісії з якості в навчанні дорослих і було розроблено Рамку акредитації провайдерів навчання дорослих [54, с. 90-93], яка має такі критерії:

- провайдер має чітку місію (завдання, цільові групи, типи послуг, розуміння ринку, головні зацікавлені сторони, перспектива навчання впродовж життя);
- провайдер орієнтований на слухача / споживача (слухачі у центрі навчання, навчання адаптоване для дорослих та їх потреб, доступне визнання неформального й інформального навчання, заохочується перспектива навчання впродовж життя);
- наявність прозорості у представленні інформації щодо пропозицій і методів, прав слухачів та їх захисту, фінансової інформації тощо (чіткі цілі, зрозумілі навчальний план і програма, освітній процес, результати навчання);
- кваліфікований персонал (кваліфіковані викладачі, фасилітатори, керівники практики, управлінці; методи навчання дорослих, дидактика; неперервний професійний розвиток персоналу);
- провайдер веде чітку кадрову політику (процедури відбору, оплата і умови праці);
- підтримка доступна слухачам і педагогічному персоналу (адміністративні процедури, спілкування, інфраструктура, практична підтримка, супровід – інформація щодо різних можливостей і навички управління кар'єрою);

– інфраструктура і ресурсне забезпечення відповідають курсам і потребам слухачів (освітнє середовище, персонал, фінансові ресурси, матеріально-технічні ресурси – ІКТ, класи, бібліотека, їдальня тощо);

– належна документація (справедливе й відкрите оцінювання, результати навчання, освітній процес);

– наявність системи управління якістю (процедури, рекомендації).

Вченими Європейського центру розвитку професійної освіти і навчання (European Centre for the Development of Vocational Training), за підсумками проведеного SWOT аналізу, виявлено слабкі, сильні сторони, можливості і загрози [34, с. 175-176], що можуть бути також корисними вітчизняним закладам професійної освіти і навчання (табл. 16).

Таблиця 16

SWOT-аналіз європейських підходів до акредитації провайдерів ПОН

Сильні сторони	Слабкі сторони
– чіткі нормативні або професійні рамки для національного або галузевого секторів;	– зосередження на вступниках, зокрема в національних системах акредитації;
– постійний перегляд та адаптація процедур і критеріїв акредитації;	– низький рівень опису методів збору даних для оцінювання досягнення поставлених цілей;
– прозорість процесу акредитації: усі засоби доступні онлайн;	– ігнорування аналізу результатів навчання;
– оприлюднення результатів акредитації;	– вплив акредитації на системи професійної освіти і навчання не досліджується достатньо;
– забезпечення мінімальних стандартів професійної освіти і навчання;	– слабка орієнтація на удосконалення якості навчання;
– порівнюваність на Європейському рівні (у галузевих системах)	– у національних системах професійної освіти і навчання рідко зустрічається прагнення до міжнародної взаємодії

Продовження таблиці

Можливості	Загрози
– посилення взаємодії між сектором професійної освіти і навчання та роботодавцями;	– кількісне примноження критеріїв та стандартів акредитації замість зосередження на якості;
– сприйняття акредитації як рушійної сили удосконалення якості;	– підвищення бюрократичних обмежень для закладів професійної освіти і навчання;
– підтримка закладів професійної освіти і навчання в запровадженні критеріїв якості;	– поширення зовнішнього моніторингу і контролю закладів професійної освіти і навчання;
– акцентування на системах управління якістю закладів професійної освіти і навчання, розроблення вимог до ефективної системи управління якістю;	– поява акредитаційної індустрії
– посилення орієнтації на результати навчання: доступність актуальних засобів верифікації якості навчання;	
– досягнення порівнюваності на Європейському рівні систем і процедур акредитації	

Отже, незважаючи на значні відмінності між країнами і галузями, а також у межах однієї країни, процедури акредитації мають спільні цілі і етапи. У країнах ЄС посилюється співпраця між професійною освітою і навчанням та вищою освітою у питаннях акредитації. Заклади професійної освіти і навчання можуть пройти акредитацію в іноземних агентствах, що вже є можливим для закладів вищої освіти.

РОЗДІЛ III

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СИСТЕМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

До ключових пріоритетів Уряду України у сфері П(ПТ)О віднесено підвищення рівня її якості. Йдеться про забезпечення відповідності результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або за договором про надання освітніх послуг [5]. З огляду на це, забезпечення якості П(ПТ)О на рівні держави – це її відповідність сучасним життєвим потребам країни. Для органів управління – це кількісні показники, наприклад, відсоток випускників закладів П(ПТ)О, які працевлаштувалися, отримали підвищені розряди або вступили до закладів вищої освіти тощо. Для тих, хто навчається, якість П(ПТ)О асоціюється з умовами навчання, можливостями загальнокультурного й професійного розвитку, що дає їм змогу в подальшому досягати життєвих успіхів [15].

Про необхідність забезпечення якості П(ПТ)О в Україні шляхом впровадження внутрішньої і зовнішньої систем якості, модернізації освітнього середовища, вдосконалення підготовки педагогів професійної освіти, залучення до освітнього процесу висококваліфікованих працівників з виробництва, запровадження мотиваційних механізмів стимулювання професійного розвитку педагогічного персоналу наголошується в концептуальних засадах розвитку професійної освіти в Україні [19].

Якість П(ПТ)О визначається на основі загальноприйнятих для більшості країн світу чинників. Це, по-перше, прискорення науково-технічного прогресу, яке призводить до швидкого старіння знань і вмінь. По-друге, поетапний перехід від індустріальної фази розвитку економіки до економіки, заснованої на досягненнях інформаційної цивілізації, що є важливою умовою забезпечення економічного зростання, трансферу знань між усіма економічними суб'єктами. По-третє, економічна, політична й культурна глобалізація і пов'язана з цим інтернаціоналізація

освіти роблять вітчизняну систему П(ПТ)О відкритою для міжнародного співробітництва, а це зближує освітні системи різних країн світу, у тому числі й країн ЄС. І хоч освітні стратегії цих країн ґрунтуються на національних системах кваліфікацій, виклики сучасного суспільного життя зумовлюють необхідність співпрацювати, здійснювати порівняння, обмінюватися прогресивним досвідом. Особливо важливий цей досвід для України, в якій розпочато процеси внутрішнього і зовнішнього оцінювання якості П(ПТ)О на основі принципів відповідальності, неперервності, прозорості тощо.

3.1. Розвиток систем забезпечення якості професійної освіти і навчання в країнах Західної Європи

Співпраця країн Західної Європи у сфері забезпечення якості ПОН розпочалася ще у 2001 р. у рамках Європейського форуму з якості ПОН та створення відповідної робочої групи, яка функціонувала до середини 2005 р. Подальше співробітництво з питань якості ПОН обумовило вироблення спільних принципів, керівних положень та інструментів розвитку якості. Це сприяло утвердженню Європейської рамки забезпечення якості ПОН (CQAF), схваленої Європейською Радою у 2004 р. [87]. У жовтні 2005 р. робоча група з якості була приєднана до Європейської асоціації із забезпечення якості ПОН, що фінансується програмою Leonardo da Vinci, для спрощення обміну досвідом, спільного навчання та впровадження моделі безперервного розвитку якості ПОН. У квітні 2008 р. Європейською комісією було підготовлено проект рекомендацій щодо створення Європейської системи забезпечення якості ПОН, яка була прийнята Європейським Парламентом та Радою Європи 18 червня 2009 р. [70]. У цьому ж році була створена Європейська система забезпечення якості ПОН (EQAVET) [71], яка замінила попередню систему VET ENQA. Це дало змогу запровадити європейське співробітництво у сфері ПОН. На основі цього важливим є ознайомлення з особливостями забезпечення якості ПОН в окремих країнах

Західної Європи, в яких тривалий час функціонують відповідні національні інститути, завданнями яких є організація і здійснення контролю за результатами внутрішнього і зовнішнього оцінювання якості ПОН в закладах професійної освіти.

Зокрема, забезпечення якості ПОН в **Австрії** базується на безперервному розвитку та модернізації змісту навчального матеріалу, який відображає сучасні технологічні інновації в галузях економіки. Окреме місце в цьому процесі посідає підготовка та перепідготовка професійних тренерів (навчання на виробництві) в частині підвищення їхньої кваліфікації. Стандарти професійних іспитів перевіряються Кліринговим бюро, створеним Міністерством економіки Австрії. З 2013 р. започатковано ініціативу з управління якістю ПОН [133], що ґрунтується на сукупності щорічних показників її оцінювання. Забезпечення якості ПОН у закладах професійної освіти здійснюється за такими напрямками: безперервна адаптація професій до економічних і технологічних досягнень, процедура акредитації, підготовка тренерів та підвищення рівня їхньої кваліфікації тощо.

З метою впровадження комплексної системи управління якістю ПОН у 2004 р. в Австрії був створений Інститут якості професійної освіти (QIBV) QualitätsInitiative Berufsbildung. Протягом двох років напрацювання QIBV вже були впроваджені практично в усіх закладах професійної освіти Австрії для неповного (часткового) професійного навчання у професійних школах та коледжах тощо [76].

З 2006 р. заклади професійної освіти Австрії мають можливість обирати систему управління якістю ПОН як добровільний інструмент її розвитку. Для вибору означеної системи використовуються розробки QIBV або рекомендації Міністерства освіти і науки Австрії для Генерального директората у сфері професійного навчання. У 2011 р. забезпечення якості ПОН стало обов'язковим завданням для всіх австрійських закладів професійної освіти. Зокрема, перевірка якості ПОН відповідно до розробок QIBV здійснюється послідовно за схемою: «зроби», «перевір», «зафіксуй» з використанням інструментів оцінювання (самооцінювання). Перевірка управління, ефективності та

відповідності якості ПОН встановленим вимогам здійснюється щорічно. З 2009 р. в Австрії запроваджено незалежне експертне (зовнішнє) оцінювання. Відповідно до рекомендацій QIBV пропонується здійснювати перевірку якості ПОН у професійних школах та коледжах. Процес експертного оцінювання здійснюється групою зовнішніх експертів, які запрошуються оцінити якість різних напрямів професійної підготовки, що здійснюється в закладах професійної освіти. У зв'язку з цим враховуються специфічні вимоги до професійних шкіл і коледжів на всій території Австрії і для всіх рівнів управління (включаючи адміністрацію закладів професійної освіти). В Україні зовнішню перевірку та оцінювання освітніх і управлінських процесів, що реалізуються в закладах П(ПТ)О, забезпечує Державна служба якості освіти, зокрема, працівники департаменту інституційного аудиту. За підсумками перевірки закладам П(ПТ)О надаються рекомендації щодо підвищення якості освітньої діяльності та приведення освітнього й управлінського процесів у відповідність до вимог законодавства та ліцензійних умов [3].

QIBV є одним із елементів національної стратегії, спрямованої на реалізацію EQAVET, яка описується в Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо створення Європейської системи забезпечення якості ПОН (червень 2009 р.). QIBV узгоджується з еталонною рамкою EQAVET щодо цілей, керівних принципів, пріоритетів та структури системи якості ПОН.

Основним завданням QIBV є реалізація системи забезпечення якості ПОН, тому значна увага приділяється як педагогічним діям (ініціативам, підтримці та сприянню соціально значущих навчальних, навчально-орієнтованих та навчально-виховних процесів), так і адміністративним діям (створенню, забезпеченню та розробленню рамкових умов, необхідних для ПОН). Відповідно до цих дій модель, процеси та інструменти забезпечення якості ПОН передбачають виконання однакових завдань для оцінювання якості в усіх закладах професійної освіти. Основні принципи забезпечення якості ПОН, механізми оцінювання процесів і результатів застосовуються однаково на всіх рівнях системи. Процес забезпечення якості охоплює чотири етапи:

планування та визначення цілей; реалізація; оцінювання та вимірювання; аналіз результатів оцінювання, звітування.

Розкриваючи специфіку оцінювання якості, доцільно виокремити інструменти вирішення завдань для кожного освітнього рівня та закладу професійної освіти: місія\цілі (керівництво для оцінювання) (сюди відноситься довгострокове планування, основні повідомлення та функції); матриця якості (це основні процеси, довгострокові та середньострокові цілі, заходи з упровадження, результати, показники, методи оцінювання); річна програма щодо оцінювання якості (середні та короткострокові цілі); обговорення цілей, управління та аналіз ефективності роботи; процедури та інструменти для збору даних і оцінювання якості; звіт про якість.

Структура та основні елементи QIBB відповідають таким керівним принципам: результативність; прозорість; відкритість; відповідність стандартам якості; управління якістю; ресурсне забезпечення (економічні, фінансові та часові); етика оцінювання якості й обробки даних; інтеграція гендерної складової.

Оцінювання якості ПОН здійснюється кожним закладом професійної освіти у формі самооцінювання (внутрішнє оцінювання), згідно з їх річною робочою програмою якості та відповідно до загальнонаціональної системи забезпечення якості. За його результатами заклади професійної освіти один раз на рік подають свій звіт про якість на відповідний вищий рівень управління (наприклад, коледж соціальної підготовки подає звіт до університету, який здійснює підготовку соціальних фахівців). У звіті міститься огляд ситуації на кінець року з урахуванням результатів оцінювання та плану подальшої реалізації зі стратегічними і операційними цілями. Положення про майбутні цілі розвитку та реалізації політики якості ПОН відповідного закладу професійної освіти досягаються у формі дискусій між керівним персоналом двох рівнів управління. Ця дискусія носить назву «огляд результатів управління і продуктивності» та ґрунтується на звіті про якість ПОН. Впровадження та реалізація політики якості здійснюється спільним зусиллям усіх управлінських кадрів у сфері ПОН. Важливою передумовою

успішної реалізації політики є спільна переконаність у тому, що управління якістю не лише означає застосування комплексу конкретних методів управління, але її також слід розглядати як культуру управління, яка може розвиватися, лише якщо всі зацікавлені сторони освітнього процесу активно співпрацюють у контексті якості.

Керівні принципи управління в QIBB полягають у такому:

- узгодження загальних цілей на рівні закладів професійної освіти, контролюючих органів та підвищення ефективності їх діяльності;
- стандартизація процесів управління якістю ПОН, що забезпечує синергію та свободу дій;
- постійне вдосконалення освітнього середовища закладів професійної освіти, підвищення привабливості установ та створення позитивного клімату для соціальних партнерів;
- внутрішнє самооцінювання та зовнішнє оцінювання, що сприяє досягненню цілей розвитку закладів професійної освіти;
- відкритість закладів професійної освіти та вільний доступ до інформації, що підвищує рівень прозорості та довіри до їх діяльності;
- мотивація та суспільне визнання, що сприяє заохоченню до активної участі усіх суб'єктів ПОН для її вдосконалення;
- відповідальність керівників за управління якістю ПОН, що підвищує її якість і слугує прикладом для наслідування;
- урахування гендерної проблематики на кожному рівні управління закладів професійної освіти [76].

Забезпечення якості ПОН в **Бельгії** відбувається через планування на рівні закладів професійної освіти, які виступають гарантом якості ПОН шляхом внутрішніх, а також зовнішніх перевірок, що проводяться Інспекцією та різноплановими комісіями (у випадку підпорядкованості програмам «НВО5»). Програми на 5 рівні фламандської кваліфікаційної рамки являють собою програми вищої ПОН (НВО), відповідно до яких здійснюється професійна підготовка фахівців зі значним практичним спрямуванням [100]. Кожний заклад професійної освіти є компетентним і відповідальним за реалізацію освітніх програм, їх оцінювання та сертифікацію [72].

Вимоги до моніторингу та самооцінювання якості ПОН визначені Указом «Про якість освіти» [25] від 8 травня 2009 року, в якому передбачено, що заклади професійної освіти, в яких здійснюється професійна підготовка, відповідають за якість ПОН. Одним із критеріїв, який оцінюється Інспекцією, є те, чи існує або існувала внутрішня система забезпечення якості ПОН у закладі професійної освіти. Офіційно заохочується самооцінювання як частина існуючої системи контролю якості ПОН та поточних програм зовнішньої підтримки діяльності закладів професійної освіти. Відтак заклади професійної освіти в змозі формувати свої власні цілі на основі педагогічних проектів, що реалізуються ними для підвищення рівня якості ПОН. Це дає змогу використовувати різноманітні інструменти, які були розроблені для самооцінювання. Отже, означене віднесено до автономних прав закладів професійної освіти, спрямованих на процес самооцінювання. Щоб удосконалити систему внутрішнього забезпечення якості ПОН та здатність закладів професійної освіти впроваджувати освітню політику, останні мають можливість консультуватися з Державною службою педагогічної підтримки. Результативним аспектом такої діяльності є внутрішнє забезпечення якості освітніх програм, які вони пропонують.

Окрім перевірки якості діяльності закладу професійної освіти, важливою є сертифікація та визначення рівня освіти учнів (студентів) із залученням зацікавлених сторін. Це є частиною внутрішньої системи забезпечення якості кожного закладу професійної освіти та частиною критеріїв, що використовуються інспекцією під час зовнішньої перевірки.

Механізм забезпечення якості ПОН включає в себе і безперервну професійну підготовку, адже значна кількість закладів професійної освіти Бельгії реалізують освітні програми для підвищення кваліфікації. Найважливішими з них є: Центри для дорослих, Центри сільського господарства та соціокультурні установи тощо.

У Бельгії національні основи забезпечення якості ПОН можуть бути ініційовані державними органами, компаніями, соціальними партнерами або окремими особами. До такого роду

діяльності в державі залучені Міністерство освіти і навчання (середня освіта, професійна освіта, вища освіта та освіта дорослих), Міністерство зайнятості (професійна підготовка осіб, які шукають роботу і працівників), Міністерство сільського господарства (підготовка осіб з професій сільського господарства) та Міністерство культури.

Важливим у функціонуванні системи забезпечення якості ПОН є участь зацікавлених сторін. Соціальні партнери та інші зацікавлені сторони завжди залучаються через дорадчі ради до визначення стратегічних цілей розвитку ПОН на законодавчому рівні, розроблення нормативних актів щодо того, хто може організувати освітній процес, які програми можуть надавати кваліфікацію тощо.

Відповідно система забезпечення якості включає усі програми ПОН, а також програми, що дають змогу отримати професійну кваліфікацію особам, які пройшли навчання на виробництві. Інтегрована система забезпечення якості ПОН передбачає застосування усіма державними і приватними закладами професійної освіти системи зовнішнього оцінювання якості. Зауважимо, що означена система базується на оцінюванні якості програм, які реалізуються закладами професійної освіти з різних напрямів.

Важливим у забезпеченні якості ПОН є моніторинг, перевірка та використання закладами професійної освіти освітніх показників. Існують дві форми моніторингу та оцінювання: внутрішнє оцінювання, або само оцінювання, та зовнішнє оцінювання, що проводиться Інспекцією освітніх центрів для дорослих (формальна освіта). «SYNTRA Flanders» (Фламандське агентство з навчання підприємницької діяльності) та «VDAB» (Агентство з працевлаштування) мають власні внутрішні та зовнішні механізми моніторингу та оцінювання якості ПОН. Інспекція також здійснює контроль за якістю ПОН, що здійснюється Центрами освіти дорослих. В Україні теж запроваджено внутрішній і зовнішній моніторинг якості П(ПТ)О. Йдеться про наявність системи послідовних і систематичних заходів, що здійснюються з метою виявлення та відстеження тенденцій у розвитку П(ПТ)О в країні, на окремих територіях, у закладах освіти, встановлення

відповідності фактичних результатів освітньої діяльності її заявленим цілям, а також оцінювання ступеня, напрямів та причин відхилень від цілей [3].

Оцінювання процесу забезпечення якості ПОН контролюється зовнішньою оціночною групою (комісією), яка складається з внутрішніх та зовнішніх експертів (у тому числі від «АHOVOKS» (Агентство вищої освіти, освіти дорослих, кваліфікацій та посібників для навчання)). «SYNTRA Flanders» несе відповідальність за впровадження інтегрованої системи забезпечення якості в осередках на регіональному рівні [72].

Забезпечення якості підготовки кваліфікованих робітників у Данії регулюється Законом «Про професійну освіту та навчання» (Vocational Education Act LVK № 271, 24.3.2017). Відповідальність за формування політики з питань якості ПОН покладено на Національне агентство з питань якості освіти, яке було створено Міністерством освіти Данії у 2011 р. Це Агентство здійснює контроль за діяльністю закладів професійної освіти, які готують кваліфікованих робітників, шляхом проведення педагогічних перевірок, збирання інформації (даних), відповідно до ключових для перевірки показників якості, та перевіряє відповідність їх нормативного й фінансового стану. Національне агентство також відповідає за розроблення тестів, іспитів, критеріїв, що використовуються в оцінюванні якості ПОН.

Важливим аспектом забезпечення якості ПОН в Данії є самооцінювання. Так, на законодавчому рівні визначено, що всі заклади професійної освіти мають запроваджувати систему забезпечення якості ПОН для постійного її розвитку та оприлюднення результатів. Зауважимо, що заклади професійної освіти можуть обирати власну систему (концепцію) забезпечення якості ПОН. Як результат такої діяльності, готується звіт про самооцінювання і щорічний план дій для усунення недоліків.

Для здійснення самооцінювання якості ПОН наприкінці 90-х рр. у Данії було розроблено Національний інструментарій самооцінювання, який є обов'язковим для закладів професійної освіти. Особливістю цього інструментарію є визначення позитивної/негативної динаміки у відповідях осіб, які проходили

професійне навчання. Означений інструментарій також дає змогу закладам професійної освіти, які здійснюють навчання дорослого населення, додавати додаткові елементи в систему забезпечення якості ПОН під час самооцінювання. Національний підхід був офіційно узгоджений та завершений у 2008 р. Після реформи ПОН у 2015 р. він постійно розвивається з урахуванням показників Європейської базової рамки забезпечення якості.

У забезпеченні якості ПОН важливу роль відіграють соціальні партнери (стейкхолдери), які спільно із Консультативною радою з питань ПОН, представниками закладів професійної освіти, асоціацій педагогів та інших осіб, призначених Міністерством освіти, займаються розробленням національної політики у сфері ПОН, визначенням цілей розвитку ПОН, а також наданням консультацій з усіх аспектів забезпечення якості в закладах професійної освіти. Національні торговельні комітети, які представляють роботодавців, затверджують пропозиції щодо навчальних місць, відповідно до конкретних вимог несуть відповідальність за їх перевірку. Отже, Національні торговельні комітети та інші соціальні партнери несуть солідарну відповідальність за невиконання чи неналежне виконання своїх функцій. Національні торговельні комітети зобов'язані щорічно звітувати Міністерству освіти Данії про будь-які зміни, які необхідно внести в освітні програми ПОН (зміст, строки навчання) [65].

Окреме місце в системі ПОН та забезпечення її якості посідає освіта впродовж життя, кінцевим результатом якої є визнання професійної кваліфікації з певної професії. Вона спрямована як на кваліфікованих, так і на не кваліфікованих робітників. Зважаючи на те, що освітні послуги з професійної освіти впродовж життя надаються різними типами навчальних закладів, підхід до оцінювання її якості, значною мірою, подібний, а Національне агентство з питань якості освіти здійснює лише моніторинг результатів їх діяльності. На перспективу, до 2020 р., передбачається, що система моніторингу якості ПОН буде складатися з банку статистичних даних, планів дій та звітності закладів професійної освіти, а також щорічного звіту до Парламенту Данії.

У забезпеченні якості ПОН важливе значення має зовнішнє оцінювання, яке проводиться на основі результатів внутрішнього самооцінювання. Міністерством освіти Данії запроваджено нову систему зовнішнього оцінювання якості ПОН на основі шести таких показників: результати тестування та екзаменів; кількість повторного складання екзаменів; затрачений час на складання екзаменів; кількість осіб, які вибули; коефіцієнт переведення осіб; коефіцієнт виходу осіб на ринок праці. Мета нової системи полягає в тому, щоб зробити зовнішнє оцінювання якості ПОН більш систематичним і валідним. Нова система дає змогу щорічно контролювати діяльність усіх закладів професійної освіти з метою визначення якості підготовки ними кваліфікованих фахівців [168]. В Україні процес зовнішнього незалежного оцінювання якості П(ПТ)О теж здійснюється з урахуванням таких принципів, як валідність, відкритість, прозорість, об'єктивність, надійність, доступність, відповідальність[3].

Моніторинг якості ПОН в Данії здійснюється на двох рівнях: системному та інституційному. На системному рівні відбувається аналіз 106 різних освітніх програм на предмет їх відповідності вимогам ринку праці. На основі отриманих результатів моніторингу Міністерство освіти Данії проводить діалог з Національними торговельними комітетами щодо тих освітніх програм, які не відповідають потребам ринку праці та потребують оновлення. На інституційному рівні моніторинг якості ПОН передбачає поділ на моніторинг змісту освітніх програм (відповідність змісту законодавчій базі) та фінансового забезпечення (виконання закладами професійної освіти бюджетних норм, встановлених Міністерством освіти) [28].

Управління та нагляд за якістю ПОН у Люксембурзі здійснює Міністерство освіти, дітей та молоді, яке співпрацює із соціальними партнерами (професійними палатами) з питань перегляду, за необхідності, адаптації змісту освітніх програм до вимог роботодавців [191]. В Україні державну політику у сфері освіти і, зокрема П(ПТ)О, реалізує Міністерство освіти і науки. Однією із важливих його комунікаційних стратегій у сфері освіти до 2020 року є забезпечення якості шляхом модернізації П(ПТ)О.

Зауважимо, що всі освітні програми професійного спрямування, які ведуть до отримання національно визнаних кваліфікацій, перебувають під наглядом Міністерства освіти, дітей та молоді. Всі основні елементи системи забезпечення якості ПОН контролюються Національною агенцією розвитку якості навчальних закладів та Департаментом професійного навчання Міністерства освіти, дітей та молоді, а також професійними палатами.

Стандарти забезпечення якості ПОН для закладів професійної освіти є частиною законодавства та використовуються для акредитації й, за її результатами, – для фінансування освітніх програм. Керівні принципи та стандарти використовуються для просування культури безперервного навчання та самовдосконалення. Протягом останніх десяти років система ПОН була спрямована на підготовку робітничих кадрів, у ході чого відбулась її реорганізація з метою забезпечення країни необхідними трудовими ресурсами. Адміністративні структури були змінені, що дало змогу осучаснити управління закладами професійної освіти з наданням їм певної автономії.

У Люксембурзі ще не реалізовано повною мірою програми Європейської системи забезпечення якості ПОН (EQAVET), але останні використовуються, скоріше, як керівництво для вдосконалення існуючих механізмів забезпечення якості. У 2008 р., в Люксембурзі була проведена реформа з питань забезпечення якості ПОН, мета якої полягала у створенні та реалізації європейських стратегічних цілей:

- сприяння інтеграції молоді на ринку праці шляхом підвищення професійної кваліфікації через забезпечення якості ПОН;
- надання доступу молоді до навчання протягом усього життя (безперервне професійне навчання);
- зниження рівня відмов у професійному навчанні та кількості молодих людей, які залишили заклади професійної освіти без сертифікації (професії).

У ході реформи ПОН активізувалася роль соціальних партнерів, зокрема, представників палат торгівлі, ремесел, сільського господарства тощо в удосконаленні освітнього законодавства.

Вони діють як незалежні аналітичні центри та відповідають усім законам і правилам, що стосуються економічної, фінансової та соціальної політики. Вони також представлені як на національному, так і на європейському рівнях.

Реформа системи ПОН у 2008 р. сприяла зміцненню партнерства між державою та соціальними партнерами у визначенні потреб у професійному навчанні; переліку професій або освітніх програм практичної спрямованості; організації тренінгів; оцінюванні освітніх програм та результатів навчання; сертифікації професійного навчання; перевірки (валідації) результатів неформальної та інформальної освіти. Відповідно до цього Агентством розвитку якості навчальних закладів запропоновано кожному закладу професійної освіти індивідуальну методологічну підтримку згідно з пріоритетами, темпами та особливостями керівництва:

– щороку заклади професійної освіти отримують доповіді стосовно підтримки їх розвитку та якості ПОН. Вони включають у себе інформацію про контингент, показники роботи (ініціативи, що підтримують успіх, конкретні виховні заходи для учнів) та залучення зацікавлених сторін (студентів, батьків, педагогів);

плани розвитку закладів професійної освіти (дисциплін, курсів тощо). Заклади професійної освіти можуть використовувати ці плани, щоб представити свої сильні та слабкі сторони, потенційні можливості або перешкоди, які блокують їх діяльність, визначити пріоритетні потреби, цілі та конкретні заходи на трирічний період.

Для забезпечення якості ПОН були розроблені програми короткого циклу, що ведуть до вищих сертифікатів-техніків (професійна освіта) [37], вони оцінюються зовнішніми експертами. Зауважимо, що акредитація цих програм відбувається строком на 5 років та проходить під патронатом Міністерства вищої освіти. Після закінчення терміну акредитації вона повинна бути поновлена через нову процедуру зовнішнього оцінювання. Ця процедура повинна привести освітні програми у відповідність до вимог професійного сектору економіки [183]. Отже, реформа ПОН Люксембургу, що відбулась у 2008 р., відповідає критеріям

якості EQAVET для оцінювання та перегляду, а також планування та впровадження нових національних критеріїв забезпечення якості ПОН.

Процес зовнішнього оцінювання якості ПОН проводиться в закладах професійної освіти на основі результатів внутрішнього оцінювання, планів їх розвитку, а також системи оцінювання, розробленої Службою координації освіти, технологій та інновацій (SCRIPT), яка базується на критеріях якості Німецького товариства забезпечення якості [61].

Національна Агенція розвитку якості освіти є суб'єктом SCRIPT, який контролює якість навчання в усіх державних закладах професійної освіти. Агенція несе відповідальність за науково-методичне забезпечення діяльності закладів професійної освіти під час оцінювання їх освітнього середовища; співпрацю з різними урядовими, європейськими та міжнародними організаціями з метою підвищення ефективності системи ПОН.

У 2011 р. було створено Тристоронній консультативний комітет з професійного навчання з метою моніторингу потреб ринку праці в частині кваліфікацій та внесення змін до освітніх програм, а також забезпечення якості цих програм. Зауважимо, що у забезпеченні якості ПОН важлива роль відводиться відділу статистики Міністерства освіти, дітей та молоді, який відстежує систему через національну базу даних студентів і викладачів для визначення та усунення наявних проблем. Однак його основною діяльністю є моніторинг вимог ринку праці та відповідність їм системи ПОН. Це відбувається згідно з вимогами Тристороннього консультативного комітету з професійного навчання.

У питаннях відповідності вимогам ринку праці значну допомогу закладам професійної освіти надають професійні палати, які зазвичай беруть на себе ініціативу пропонувати нові навчальні курси для професійної підготовки. Освітні програми переглядаються робочими групами, що складаються з представників закладів професійної освіти, і ринку праці, запропонованих професійними палатами. У зв'язку з цим у 2012 р. було створено Національну навчальну обсерваторію, щоб упередити потреби ринку праці у майбутніх кваліфікаціях.

У забезпеченні якості ПОН важливою є акредитація та інші вимоги до закладів професійної освіти. Водночас державні заклади професійної освіти, які перебувають під керівництвом Міністерства освіти, дітей та молоді, не повинні бути акредитованими. Інші організації, зокрема приватні заклади професійної освіти, що реалізують освітні програми з підвищення кваліфікації, повинні проходити акредитації відповідно до встановлених вимог.

Ключовим елементом у системі забезпечення якості ПОН є сертифікація (системний рівень). Вона здійснюється Національним органом професійної сертифікації, який складається з членів Міністерства освіти, дітей та молоді, професійних палат і закладів професійної освіти. Одним із аспектів забезпечення якості ПОН у Люксембурзі є заключні випробування на національному рівні, які називають інтегрованими проектами, що замінюють «державні» іспити. Проекти оцінюються комісією з якості освіти, яка складається з представників професійних палат і закладів професійної освіти. Вони контролюються комісаром, який представляє Міністерство освіти, дітей та молоді.

Кожний заклад професійної освіти або організація, що здійснюють професійну підготовку, повинні відповідати національним критеріям оцінювання, визначеним Міністерством освіти, дітей та молоді. Національні сертифікати про складання іспитів видаються Національним органом професійної сертифікації.

Важливим у забезпеченні якості ПОН є також перевірка результатів неформального та інформального навчання, яка здійснюється Міністерством освіти, дітей та молоді Люксембургу. Кандидати повинні мати принаймні три роки (5000 годин) досвіду роботи з професії, яку вони хочуть здобути, щоб мати можливість подавати заявку на валідацію знань, умінь і здібностей. Оціночний комітет складається з двох представників Міністерства освіти, дітей та молоді й двох представників закладів професійної освіти. Згідно з вимогами, до заявленої кваліфікації особа може отримати сертифікат, диплом про технічну середню освіту або сертифікат майстра (повноцінний або частковий).

Процедура оцінювання якості ПОН контролюється Міністерством освіти, дітей та молоді Люксембургу, яке за участі соціальних партнерів регулює національну державну систему освіти й несе відповідальність за дотримання положень освітнього законодавства. Воно також відповідає за моніторинг якості освіти через Службу координації освіти, технологічних досліджень та інновацій (SCRIPT), Агенцію розвитку якості освіти.

Система ПОН у **Нідерландах** входить до складу голландської освітньої системи, що забезпечує професійну підготовку учнівської молоді віком від 16 років і старше з широкого кола наявних у державі професій. ПОН передбачає чотири різні напрями: охорону здоров'я, техніку, економіку та сільське господарство. Система ПОН складається з державних установ та приватних закладів професійної освіти.

Система ПОН Нідерландів характеризується трьома організаційними рівнями: національним, галузевим і регіональним. Міністерство освіти, культури та науки встановлює загальнодержавні вимоги до закладів професійної освіти, тоді як адміністрація та управління ними здійснюється на регіональному рівні.

Якість та гарантія якості ПОН – це насамперед відповідальність закладів професійної освіти за реалізацію освітніх програм з підготовки кваліфікованих робітників та навчання дорослих упродовж життя. Тому у рамках системи контролю якості не існує відмінностей між професійною підготовкою та підвищенням кваліфікації: вона застосовується до сектору ПОН у цілому.

Міністерство освіти, культури і науки Нідерландів і Рада МВО (асоціація закладів середньої професійної освіти та освіти для дорослих) [93] залучаються до розроблення системи EQAVET, починаючи з 2004 року. Головною метою є стимулювання забезпечення якості на національному, галузевому та секторальному рівнях, включаючи теоретичні та практичні складові тісної співпраці з соціальними партнерами й зацікавленими сторонами.

На основі Європейської системи забезпечення якості (EQAVET) був розроблений національний підхід до забезпечення якості ПОН та методологія внутрішнього й зовнішнього

оцінювання. Так, середній рівень професійної підготовки та вища професійна освіта (НВО) мають свої системи забезпечення якості, перша – на основі нагляду та інспекції, яка базується на самооцінюванні, а друга на основі спостереження та акредитації. Основний механізм забезпечення якості для закладів професійної освіти застосовується також і до навчання на робочому місці. Зауважимо, що до курсів підвищення кваліфікації (які зареєстровані в офіційному освітньому реєстрі), які пропонуються приватними закладами професійної освіти, застосовуються ті ж правила, що й у системі ПОН.

Міністерство освіти, культури і науки Нідерландів за допомогою інспекторів і представників закладів професійної освіти несуть відповідальність за забезпечення якості у вищій та середній професійній освіті. На законодавчому рівні було зобов'язано заклади професійної освіти створити систему забезпечення якості. Вони відносно вільно можуть розробляти та впроваджувати свої системи, однак мають забезпечувати регулярне оцінювання якості, що включає в себе також заходи із здійснення підготовки/перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Щорічні звіти про таку підготовку в закладах професійної освіти є основою для зовнішнього оцінювання якості ПОН, яке проводиться освітньою інспекцією. Керівні принципи та стандарти сприяють безперервному вдосконаленню процедури оцінювання якості. Зацікавлені сторони, включаючи інспекторів, учнів, викладачів/тренерів закладів професійної освіти, усіляко сприяють розвитку та безперервному вдосконаленню якості ПОН. Відтак зацікавлені сторони беруть участь у визначенні цілей і завдань ПОН та погодженні участі представників закладів професійної освіти у моніторингу та оцінюванні її якості. Дорадчий комітет, що складається із найбільш впливових зацікавлених сторін у сфері ПОН, збирається кілька разів на рік, щоб обговорити подальший вектор розвитку та нагальні проблеми у професійній освіті [75].

Протягом останніх років значна увага була зосереджена на упорядженні та впровадженні широких і часткових кваліфікацій, що відповідає регіональним потребам, підходам до комбіну-

вання (уніфікації), дистанційного навчання та модуляризації. В Україні теж запроваджено присвоєння часткових кваліфікацій за підсумками здобуття особою лише частини компетентностей, визначених відповідно до змісту дискрипторів Національної рамки кваліфікацій та вимог стандарту.

Для підвищення якості ПОН передбачено додаткове фінансування. З цією метою було укладено угоди з усіма закладами професійної освіти, що підвищує їх відповідальність за ефективність освітнього процесу й забезпечення якості ПОН. Угоди щодо забезпечення якості ПОН є основою для розроблення планів із забезпечення якості ПОН, спрямованих на поглиблення вивчення мови та базових знань, розвиток професіоналізму, запобігання ранньому виходу молоді із закладів професійної освіти, де це можливо.

Механізми забезпечення якості ПОН на рівні закладів професійної освіти передбачають оцінювання результатів планування освітнього процесу, включаючи визначення потреб у професійній підготовці. Заклади професійної освіти повинні вміти визначати достатні, конкретні та вимірювані цілі для ПОН, виходячи з мети їхньої стратегічної політики. Важливим у цьому контексті є досягнення сталої безперервності у ПОН та в управлінні персоналом.

Освітні програми регулярно оцінюються із залученням незалежних експертів та зацікавлених сторін. У разі необхідності, освітні програми вдосконалюються, з метою підвищення рівня їх результативності з урахуванням поставлених цілей. Гарантія якості, супутні завдання, повноваження та обов'язки чітко визначені і достатньою мірою обґрунтовані та вбудовані в освітній процес закладів професійної освіти. Зауважимо, що заклади професійної освіти зобов'язані вести діалог про якість ПОН з внутрішніми та зовнішніми зацікавленими сторонами. Цей діалог включає відповідальність стосовно механізму забезпечення якості ПОН.

Сертифікація, перевірка та оцінювання навчальних досягнень учнів закладів професійної освіти здійснюється наприкінці строку їхньої професійної підготовки. Студенти зобов'язані

складати іспити, які встановлюються закладами професійної освіти, за винятком загальних предметів, таких як мова. Зміст освітніх програм визначається на національному рівні у кваліфікаційному профілі (освітні стандарти виступають основою) в рамках Національної системи кваліфікацій. Загальноприйнятою формою перевірки навчальних досягнень учнів є тест на здібності, який може складатися з теоретичних і практичних завдань та включає в себе спостереження за їх роботою, щоб переконатись, чи є у них необхідні компетенції. Цей тест відбувається в ситуаціях, наближених до реального виробничого процесу, та організовується у співпраці з представниками ринку праці.

Наразі у Нідерландах відбуваються зміни щодо нормативного закріплення автономності Комітету, відповідального за видачу дипломів для студентів закладів професійної освіти. Головною метою таких змін є підвищення автономії закладів професійної освіти через залучення їх керівників до такого Комітету, що наразі є не можливим. Проте виняток з цього правила є, коли заклад професійної освіти може надати достатні аргументи для тимчасового включення його керівника до складу Комітету.

Важливим аспектом забезпечення якості ПОН у Нідерландах є залучення зацікавлених сторін до планування та реалізації освітнього процесу. Так, заклади професійної освіти зобов'язані підтримувати двосторонні відносини та усіляко сприяти створенню діалогів щодо якості з внутрішніми зацікавленими сторонами й відповідальними особами, а також із зовнішніми зацікавленими сторонами. Цей діалог передбачає відповідальність стосовно наданої якості освітніх послуг та її вдосконалення [73].

Забезпечення якості ПОН в **Німеччині** регулюється Законом «Про професійну освіту і навчання (Berufsbildungsgesetz, BBiG) та Законом «Про ремесла» (Handwerksordnung, HWO), в яких визначено необхідні стандарти для закладів професійної освіти, тренерів, вимоги до освітніх програм та іспитів. Вони переглядаються кожні два роки, щоб не відставати від динамічних техніко-технологічних змін у галузях економіки.

Дотримання вимог забезпечення якості закладами професійної освіти контролюється місцевими органами освіти. Підходи

до забезпечення якості ґрунтуються на освітніх стандартах, результатах державних іспитів, моніторингових і бенчмаркінгових досліджень. В окремих випадках спеціалізовані установи із оцінювання якості ПОН відповідають за контроль якості в закладах професійної освіти.

Оскільки професійна підготовка кваліфікованих робітників на базі компаній є основною частиною німецької дуальної системи ПОН, то роботодавці виступають зацікавленими сторонами у забезпеченні її якості. В Україні з 2017 року набула поширення професійна підготовка майбутніх кваліфікованих робітників за дуальною формою освіти. Це дало змогу підвищити рівень відповідальності роботодавців за розроблення професійних, освітніх і оцінних стандартів, освітньо-професійних програм, забезпечення високотехнологічних робочих місць тощо.

Федеральна асоціація роботодавців (BDA) відіграє ключову роль у формуванні політики у сфері ПОН, включаючи розроблення професійних і освітніх стандартів. Вимоги до закладів професійної освіти та педагогів (тренерів), зазвичай, контролюються місцевими ремісничими та торговельно-промисловими палатами. Окрім того, торговельно-промислові та ремісничі палати відповідають за організацію і проведення іспитів (формують екзаменаційні комісії, визначають дати проведення іспитів, затверджують форму документа, що видається за підсумками іспиту). Іспити проводяться в кілька етапів: усна та письмова частина, виконання комплексного практичного завдання. Палати беруть участь у проведенні проміжної атестації учнів, а також підсумкової сертифікації кваліфікацій.

Забезпечення якості ПОН впродовж життя є обов'язковим для провайдерів професійної освіти, які отримують державне фінансування. Акредитація провайдерів професійної освіти і освітніх програм здійснюється приватними органами із сертифікації відповідно до критеріїв, встановлених у Постанові, що регулює акредитацію та сертифікацію в процесі подальшої підготовки. Федеральне Міністерство освіти і досліджень (BMBWF) фінансує систематичні перевірки провайдерів професійної освіти через незалежний фонд. Інститут професійної освіти (BIBB)

спільно з Німецьким інститутом освіти дорослих (DIE) адмініструють онлайн-платформу [194], яка забезпечує підтримку ПОН впродовж життя. Це уможливило проведення щорічного опитування державних і приватних провайдерів професійної освіти та здійснення моніторингу ринку праці.

Федеральне міністерство освіти та наукових досліджень Німеччини публікує щорічний звіт про якість ПОН. Означений звіт є підґрунтям для прийняття політичних рішень щодо розвитку ПОН, включаючи фінансування освітніх програм.

Інформація, пов'язана з ПОН, впродовж життя збирається на рівні системи та провайдерів професійної освіти різними інституціями та зацікавленими сторонами, серед них найбільш активною є дослідницька група Інституту досліджень зайнятості (Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung, IAB), яка надає інформацію про навчання впродовж життя в німецьких компаніях.

Усі федеральні землі Німеччини мають свої системи забезпечення якості ПОН для закладів професійної освіти, зокрема зовнішнього та внутрішнього забезпечення якості. Зовнішнє забезпечення якості гарантується через інспекцію та/або спеціальні установи, відділи. Внутрішня інспекція, в основному, слідує системі забезпечення якості шляхом оцінювання та вдосконалення, яка є більш специфічною, ніж Європейська система забезпечення якості ПОН (EQAVET).

Забезпечення якості дуальної системи ПОН здійснюється палатами, зокрема, їх оціночними комітетами, до складу яких входять представники від підприємств і закладів професійної освіти [64].

Система забезпечення якості ПОН у Франції [74] базується на принципі регулярної національної процедури оцінювання діяльності закладів професійної освіти, освітніх програм та їх сертифікації. Держава приймає остаточне рішення щодо акредитації, яка надається на певний період часу, максимум на шість років. Зовнішнє оцінювання якості ПОН охоплює всю діяльність закладів професійної освіти: адміністрацію, управління, освітні програми, методи навчання, соціальні заходи та дослідження.

Розпочинаючи з 2007 року, у Франції була створена національна організація з акредитації освіти, метою якої є оціню-

вання всіх закладів професійної освіти та освітніх програм з підготовки кваліфікованих робітників. Інновації, започатковані цією організацією в системі забезпечення якості ПОН, пов'язані з реформами в сфері професійної освіти, такими як надання більшій автономії державним та іншим установам, що реалізують програми ПОН.

Важливим у процесі забезпечення якості ПОН Франції є Міністерство освіти, що визначає стратегію, політику, рамки якості та освітні програми, а також забезпечує набір персоналу та управління закладами професійної освіти. Міністерство також відповідає за професійну освіту на середньому рівні, включаючи національну навчальну програму, іспити, дипломи, набір персоналу тощо. Крім того, Департамент під назвою «Вища рада з оцінювання якості освіти» [115] аналізує результати діяльності викладачів закладів професійної освіти.

В останні роки Франція здійснила багато ініціатив із запровадження якісних критеріїв своєї системи ПОН. На національному рівні у 2001 році був прийнятий Закон Франції «Про бюджет» (LOLF) [101], який вніс розуміння «результативної культури», що виявляється в адекватних витратах та підвищенні ефективності дій, пов'язаних з публічним представленням результатів ПОН для підвищення її престижності.

Наразі загальнонаціональний освітній бюджет поділений на місії, програми та заходи, однак це не дає змоги підвищити показники ефективності якості ПОН, як це було, коли питаннями фінансування освітньої сфери займалось Міністерство освіти. У зв'язку з цим, відділ досліджень та статистики Міністерства зайнятості (DARES) [56], Управління оцінювання, прогнозування та підвищення ефективності освіти Міністерства освіти (DEPP) [66] та Центр кваліфікаційних досліджень (CEREQ) [175] збирають статистичні дані та проводять дослідження з метою оцінювання ефективності запровадженої ними освітньо-професійної політики.

На регіональному рівні місцеві ради, які займаються організацією виробничої практики та професійної підготовки учнівської молоді й дорослих, прийняли «Статути якості». Ці документи

підписані професійними установами, що представляють окремі сектори економіки, або навчальними організаціями, які уклали угоди з регіоном про надання робочих місць для учнів закладів професійної освіти. Вони охоплюють різні аспекти навчання, такі як покращення умов для учнів; розміщення працівників на робочих місцях відповідно до кваліфікацій у конкретних секторах економіки; підвищення якості освітніх послуг (методичні матеріали закладів професійної освіти про те, як ставитись до стажистів на робочому місці, а також методи навчання, подальші заходи та допомога в пошуку роботи).

У системі ПОН Франції набуття навичок, знань та компетенцій залежить, в основному, від отриманої професії в закладі професійної освіти, що включає обов'язкові періоди навчання на робочому місці. Під час навчання на виробництві учні оцінюються за їх професійною кваліфікацією. Навчання на робочому місці становить від 12 до 22 тижнів і залежить від мети та рівня кваліфікації, а також від спеціалізації. Відтак здійснюється системне й послідовне забезпечення якості ПОН через оцінювання студентів на робочому місці, що передбачає три етапи: поперше, це фаза підготовки, коли організовано розміщення учня на робочому місці. Це включає в себе діалог між закладом професійної освіти та компанією стосовно цілей навчання: по-перше, з'ясовується, що учень буде робити і як останній буде оцінюватись; по-друге, це етап подальшого спостереження та моніторингу, що відбувається під час періоду навчання на робочому місці. Він передбачає регулярне відвідування викладачами робочих місць учнів для спостереження за їх навчанням та взаємодією з тренерами на робочому місці, щоб переконатись, що учень просунувся до очікуваних результатів навчання, або перевірити його можливості їх досягнення; по-третє, це етап оцінювання, який включає загальне оцінювання та сертифікацію.

Зауважимо, що на початку 90-х років було впроваджено цілий ряд заходів щодо підготовки викладачів і тренерів закладів професійної освіти до підвищення якості ПОН. Так, зміни відбулись у методиках викладання різноманітних курсів з викорис-

танням інформаційно-комунікаційних технологій. У Франції також існують фахові ліцензії (Licence Professionnelle) для якісної підготовки студентів до ринку праці. Вони включають у себе стажування з тривалістю від 12 до 16 тижнів і є частиною освітньої програми. Випускники працюють на посадах середнього керівництва [102]. В Україні для підтвердження спроможності юридичної чи фізичної особи надавати освітні послуги у сфері П(ПТ)О видаються, як правило, Міністерством освіти і науки України звичайні ліцензії.

Швейцарська система забезпечення якості ПОН головним чином ґрунтується на внутрішньому забезпеченні якості, але це також передбачає і зовнішнє забезпечення якості ПОН відповідальними державними органами. На законодавчому рівні було запроваджено інституційну акредитацію, під час якої можна перевірити, наскільки системи забезпечення якості ПОН реалізуються закладами професійної освіти.

Забезпечення якості здійснюється на різних рівнях: федеральним Урядом, кантонами та професійними організаціями. Юридичною основою для підтримки якості ПОН у Швейцарії (VPEТ) є федеральний Закон «Про професійну (професійно-технічну) освіту і навчання» (VPEТА) [83] та Указ «Про професійну (професійно-технічну) освіту і навчання» [124]. Федеральний Уряд зосереджується головним чином на ефективності реалізації федерального Закону «Про професійну (професійно-технічну) освіту і навчання», що гарантує дотримання якості ПОН, систематичне обговорення тематик забезпечення якості ПОН, підвищення рівня якості ПОН шляхом виділення коштів на освітні проекти.

Основні стандарти якості ПОН викладені у федеральному Законі «Про професійну (професійно-технічну) освіту і навчання» [124]. На національному рівні цей Закон регулює важливі елементи забезпечення якості ПОН: по-перше, це моніторинг ПОН та місць, де вона здобувається; по-друге, це контроль якості ПОН та результатів її іспитів; по-третє, це систематичний перегляд змісту ПОН; по-четверте, це встановлення вимог щодо кваліфікаційних процедур; по-п'яте, це покращення співпраці

між закладами професійної освіти та соціальними партнерами; по-шосте, це регулювання ПОН та професійного навчання фахівців на виробництві.

Заклади професійної освіти (VPET), організовані як кооперативні системи, також несуть відповідальність за забезпечення якості ПОН, тобто якість ПОН є результатом співпраці всіх зацікавлених сторін системи ПОН. Ключовим аспектом є регулярне узгодження вимог до іспитів та тренінгів шляхом застосування чітко структурованих процедур перегляду й оновлення. Це включає в себе: розширене поняття регульованих професій як інструменту забезпечення якості ПОН; подвійну структуру місць професійного навчання; аналіз компаній для визначення їх придатності для професійного навчання учнівської молоді; професійну придатність тренерів тощо. Окреме місце у забезпеченні якості ПОН у закладах професійної освіти мають підтримуючі заходи, які зосереджені на управлінні процесом професійного навчання (навчання на замовлення професійних груп; міжвідомчі навчальні центри; підтримка під час навчання; пілотні проекти тощо). Компанії застосовують системи забезпечення якості ПОН, такі як сертифікати Міжнародної організації зі стандартизації (ISO) та моделі досконалості Європейського фонду управління якістю (EFQM) [132].

Інструментами забезпечення якості ПОН Швейцарії є:

- регулярний перегляд і оновлення інструкцій щодо підготовки фахівців та проведення іспитів шляхом запровадження структурованої процедури за участі усіх зацікавлених сторін;

- оцінювання придатності компаній, котрі пропонують місця для професійного навчання учнівської молоді;

- екзаменаційні та підготовчі курси для підвищення кваліфікації викладачів/тренерів: тренери повинні бути кваліфікованими у своїй спеціалізації/професії та проводити якісно навчання. Отже, тренерам необхідно надати докази того, що вони склали іспит з професійної підготовки або здобули еквівалентну кваліфікацію. Підготовка тренерів здійснюється також на курсах підвищення кваліфікації та під час тренінгів [36].

До інших заходів забезпечення якості ПОН належать:

- регулярне забезпечення якості професійного навчання на підприємстві за допомогою допоміжних навчально-методичних матеріалів (інструкцій) тощо;

- забезпечення якості викладацького складу закладів професійної освіти шляхом відповідного підвищення кваліфікації та подальшого навчання;

- забезпечення якості освітнього процесу та діяльності закладів професійної освіти шляхом впровадження програм розвитку якості ПОН;

- кліринговий підхід до перевірки результатів навчання, що охоплює проведення іспитів, а також сертифікацію результатів якості відповідних іспитів;

- нагороди найкращим закладам професійної освіти («Державна навчальна компанія», Державна премія «Краща навчальна компанія» тощо) на федеральному та регіональному рівнях. Крім того, були створені різноманітні громадські ініціативи, спрямовані на підвищення обізнаності про якість ПОН [30].

Із свого боку, заклади професійної освіти проводять такі заходи із забезпечення якості ПОН:

- вимагають від тренерів: професійну кваліфікацію (Федеральний диплом з П(ПТ)О і навчання або вище), щонайменше два роки професійного стажу, практики у відповідній галузі, підвищення кваліфікації;

- експертизу компетентного кантонального Департаменту щодо придатності компаній для професійного навчання учнів (акредитація закладів професійної освіти). В Україні з метою визнання якості освітньої діяльності закладів П(ПТ)О та формування їхнього позитивного іміджу і репутації запроваджено ще й процедуру громадської акредитації. Заклади П(ПТ)О замовляють її проведення на добровільних засадах.

Серед інших заходів важливими є також:

- документ про сертифікацію відповідності іміджевих та рекламних компаній Конфедерації, кантонів. Цей документ видається для компаній по всій території країни з урахуванням їх зобов'язань щодо професійної підготовки та може бути використаний компаніями як маркетинговий інструмент;

– форуми ПОН: систематичні зустрічі та громадські заходи, спрямовані на виявлення проблем на ранньому етапі (пропозиція та попит на вакантні місця для професійного навчання, інтеграція мігрантів у професійну (професійно-технічну) освіту і навчання);

– щорічна національна конференція зі стажування: платформа для обговорення різних актуальних проблем ПОН, зміцнення діалогу з компаніями, які здійснюють професійне навчання;

– «QualiCarte»: інструмент, розроблений кантонами та бізнес-асоціаціями для самооцінювання професійного навчання на базі компаній [134].

Кантони відповідають за якість моніторингу на рівні закладів професійної освіти. Це охоплює якість ПОН, професійну практику, курси, що проводяться за межами організацій, де працюють або проходять практику особи. Федеральна Рада гарантує якість кваліфікаційних процедур незалежно від рівня та сфери ПОН, що здобувається. Зважаючи на це, федеральний Уряд відповідає за заохочення щодо підтримки та вдосконалення якості ПОН, встановлення стандартів якості та моніторингу їх дотримання.

Державним секретаріатом з питань освіти, досліджень та інновацій (SERI) для кожної професії розроблено Керівництво із забезпечення та підтримки якості, яке за потреби переглядається Комітетом з питань розвитку якості професій (CODQ). У розпорядженні, яке видано «SERI», містяться інструменти для підвищення якості ПОН (наприклад зразок навчального плану). Кожен заклад професійної освіти повинен регулярно переглядати механізми забезпечення якості відповідно до Федерального Закону «Про професійну (професійно-технічну) освіту і навчання» [117], щоб забезпечити відповідність освітніх програм потребам ринку праці.

Кантони несуть відповідальність за моніторинг якості ПОН у компаніях, організаціях, що пропонують робочі місця, курси, а також за результати діяльності професійних шкіл та професійних коледжів. У рамках своїх наглядових функцій кантони гарантують, що їх рекомендації із забезпечення якості ПОН

доступні для учнівської молоді та педагогів закладів професійної освіти. Кантони також здійснюють координацію між сторонами, що беруть участь у професійній підготовці. Федеральний Уряд здійснює нагляд за покращенням якості вступних та кваліфікаційних іспитів, а також за забезпечення якості ПОН у цілому. Він також відповідає за моніторинг та підвищення якості ПОН у районах і сферах, які субсидовані. Субсидії включають, зокрема, виплати фіксованих платежів кантонам, внесок у проекти, спрямовані на розвиток закладів професійної освіти та підвищення якості їх діяльності, внески на певні види діяльності в інтересах суспільства, а також внески на підготовку та організацію іспитів для отримання Федерального диплома про професійну (професійно-технічну) освіту і навчання.

Кантони виконують свої завдання з моніторингу якості ПОН шляхом членства в офіційних органах, проведення співбесід, надання письмової та усної інформації. Моніторинг охоплює якість ПОН; іспити та інші кваліфікації; дотримання встановлених Законом положень у контракті про навчання; дотримання сторонами Договору про навчання тощо [135].

На основі викладеного можна дійти висновку, що в усіх країнах Західної Європи існують національні підходи до забезпечення якості ПОН, що охоплюють методологію внутрішнього та зовнішнього оцінювання якості ПОН і ґрунтуються на принципах і критеріях, визначених у Європейській Рамці забезпечення якості ПОН. Національні основи забезпечення якості ПОН ініціюються державними органами й соціальними партнерами. Моніторинг та самооцінювання якості ПОН, як правило регламентується законодавчими та різними нормативно-правовими документами. Наприклад, Законом «Про професійну освіту і навчання» (Данія, Німеччина, Швейцарія та ін.), Указом «Про якість освіти» (Бельгія та ін.) тощо.

Забезпечення якості ПОН є обов'язковим завданням закладів професійної освіти в усіх країнах Західної Європи. Йдеться про однакові вимоги і процедури внутрішнього (щорічного) оцінювання якості ПОН і державних, і комунальних, і приватних закладів професійної освіти. Для цього спеціально розробля-

ється національний інструментарій самооцінювання. Зовнішнє оцінювання якості ПОН здійснюється на основі результатів самооцінювання групою зовнішніх експертів Інституту якості професійної освіти (Австрія), інспекцій та різнопланових комісій (Бельгія, Німеччина), національних агентств з питань якості освіти (Данія, Люксембург), вищої ради з оцінювання якості освіти (Франція) тощо. Означені інституції надають закладам професійної освіти індивідуальну підтримку у процесі зовнішнього оцінювання якості ПОН.

3.2. Розвиток систем забезпечення якості професійної освіти і навчання в країнах Північно-Західної Європи

Забезпечення якості ПОН у країнах **Сполученого королівства Великої Британії та Північної Ірландії** (Англія, Уельс, Шотландія та Північна Ірландія) здійснюється з урахуванням положень Європейської системи забезпечення якості, а також Європейської рамки кваліфікацій (ЄРК). Її мета полягає у допомозі людям, які переїжджають з однієї країни в іншу, працевлаштуватися або знаходити місця для професійного навчання. ЄРК може розглядатися як стимул для розроблення НСК, результатів навчання, визнання формального та неформального навчання, більш систематичних підходів до забезпечення якості і використовується як орієнтир політики на навчання впродовж життя. Для коректного використання даного інструменту на рівні ЄС кожній державі пропонується відкрити Національний координаційний пункт (НКП). Зважаючи на те, що у Великій Британії діє кілька рамок кваліфікацій (Рамка регульованих кваліфікацій в Англії, Уельсі та Північній Ірландії і Рамка кредитів та кваліфікацій Шотландії), то й НКП представлені відокремлено. В Англії та Північній Ірландії діють Управління з питань кваліфікацій та іспитів і Рада з питань навчальних програм, іспитів та оцінювання, у Шотландії – Шотландське об'єднання з питань Рамки кредитів та кваліфікацій Шотландії, а в Уельсі – коледжі Уельсу [111].

На відміну від країн ЄС, де впровадження системи *Сертифікації (Validation) чи визнання результатів попереднього навчання (RPL)* було започатковано у 2012 році, Велика Британія вже має значний досвід і напрацювання у даній сфері. Усі країни Сполученого Королівства мають національні домовленості, пов'язані з їхніми НПК, а реалізація процесів визнання результатів попереднього навчання децентралізована і перебуває у зоні відповідальності відповідних навчальних закладів та організацій у всіх країнах королівства.

У Великій Британії вплив *Європейської системи кредитів для ПОН* важко виміряти, але, судячи з рівня зацікавленості у використанні системи для структурування періодів мобільності в рамках програми ERASMUS +, можна зробити висновок про зростання потреби та впливу. Звісно, націленість даної системи на забезпечення контролю досвіду навчання та підвищення його привабливості для кожного пересічного громадянина корелює з принципами індивідуалізованого навчання у Великій Британії. А можливості полегшення перевірки, визнання та накопичення навичок, пов'язаних з роботою, знань, отриманих під час перебування в іншій країні або в різних ситуаціях, лише сприяє поширенню системи у британському просторі. Окрім того, якщо деякі країни ЄС впроваджують систему для реформування ПОН чи розроблення кредитної системи з використанням принципів Європейської системи кредитів, то Велика Британія вже має необхідні елементи системи (результати навчання, блоки оцінювання, одиниці зарахування та визнання кредитів). Водночас для Великої Британії важливим завданням є формування у провайдерів професійної освіти і роботодавців розуміння того, що пропонується система є конвенцією, яка використовується і в країнах Сполученого Королівства, і за кордоном [22].

Європейська система забезпечення якості ПОН охоплює показники визначення якості та сприяє створенню взаємної довіри й поширенню кращих практик. Це проявляється у долученні до мережі й активній роботі в ній усіх чотирьох адміністрацій Сполученого Королівства.

Портфель документів *Європасс*, що описує знання та вміння людини у прийнятій та зрозумілій для європейського простору спосіб, активно використовується й у Великій Британії. Національний центр *Europass* розробив керівні принципи для підтримки послідовності змісту в документах *Europass*. Так, за свідченнями спеціалістів Національного центру, з 2005 року широко використовується паспорт мовної компетентності, 1,5 мільйона громадян Великої Британії заповнили CV з *Europass*, 14000 пропусків мобільності були завершені та обміняні, 79 % ВНЗ вже видають Додаток до диплома і більше половини з них отримали додаток до диплома з іншої європейської країни. Незважаючи на те, що Додаток до сертифікату ще не набув такого ж широкого використання, робота щодо його запровадження триває і вже п'ять відповідних інституцій готові до його видачі [121].

Ініціатива «*Європейські вміння, компетентності та професії*» у Великій Британії все ще перебуває у стадії розроблення, тому говорити про її вплив ще зарано. Очікується, що база даних ініціативи буде постійно оновлюватися відповідно до розвитку ринку та його попиту на нові вміння й навички. Нагадаємо, що ідея ініціативи полягає у поєднанні національних систем даних для опису професій на національних ринках праці, а також умінь, навичок та компетентностей, необхідних для роботи.

Розвиток системи забезпечення якості ПОН Великої Британії корелює з загальноєвропейськими тенденціями, але має й певні характерні особливості, які на даному етапі тісно пов'язані з викликами сьогодення. Так, Урядом держави оголошено мету щодо переміщення на 8 місце (наразі 13-ге) у світовому рейтингу конкурентоспроможності до 2020 р. Для цього вирішено видозмінити національну ідею з «управління людськими ресурсами» на «управління людським капіталом», а отже, саме людина – власник «кваліфікації» – стає ключовим фактором розвитку «економіки знань». Важливою умовою розвитку конкурентоспроможності країни є підвищення ефективності системи підготовки й постійного підвищення

кваліфікації робочої сили, а тому у Великій Британії успішно функціонує система забезпечення якості робочої сили, яка включає: програми ПОН (для вікових груп від 14 років і старші); стандарти ПОН; Національну систему кваліфікацій (НСК) та Національну рамку кваліфікацій (НРК); установи визнання й присвоєння кваліфікацій; систему оцінювання та визнання результатів попереднього навчання; мережу автономних навчальних закладів, що тісно співпрацюють з регіональними організаціями роботодавців; професійний розвиток педагогічних працівників; мережу зацікавлених сторін тощо.

Ще одним свідченням гармонійного розвитку ПОН Великої Британії та ЄС у цілому є учнівство. У термінологічному словнику CEDEFOP учнівство (*apprenticeship*) визначається як *систематичне довготермінове навчання, в рамках якого чергуються періоди навчання в навчальному закладі і на робочому місці; учень укладає контракт з роботодавцем й отримує грошову винагороду (заробітну плату або грошову допомогу). Роботодавець бере на себе відповідальність за організацію навчання, забезпечує освоєння конкретної професії* [164]. Слід наголосити, що на рівні ЄС рекомендовано впровадження учнівства як однієї з найбільш ефективних форм навчання на засадах продуктивної діяльності (*work-based learning, WBL*), так як воно передбачає залучення соціальних партнерів, компанії, палат та постачальників ПОН, а також стимулювання інновацій та підприємництва. У Великій Британії учнівство є еквівалентом ПОН, тобто має статус системи ПОН з повноцінним нормативно-правовим підґрунтям, системою регулювання (Інститут учнівства та технічної освіти), інструментарієм (програми учнівства, «трикутник» стандартів учнівства, освітні та навчальні програми, механізми фінансування та залучення роботодавців тощо), внутрішньою й зовнішньою системами забезпечення якості та стратегічним баченням його розвитку (*табл. 17*).

Таблиця 17

Аспекти учнівства Великої Британії

Компоненти учнівства	Великобританія
Правова база, управління	Акт про учнівство, вміння, дітей та навчання (2009) Державні програми
Офіційна угода між підприємством та учнем	Двостороння угода між підприємством та учнем
Освітня мета	Отримання професійної кваліфікації ще під час навчання в школі, підвищення якості професійної підготовки
Тривалість	1–5 років по 30 годин на тиждень
Дуальне навчання на базі навчального закладу й на підприємстві	2 дні на тиждень на підприємстві для школярів і 1 день на тиждень у навчальному закладі, а решта – на підприємстві (для осіб 19+)
Оплата праці учнів	Від 3.00 £ /год. залежно від складності професії й рішення роботодавця
Сертифікація	(Вищий) Національний диплом та/або сертифікат про професійну освіту
Залучення соціальних партнерів	Повноцінне залучення

Джерело: розроблено за [128].

Отже, законодавче підґрунтя учнівства становлять: Закон про учнівство, вміння, дітей та навчання (2009) (Apprenticeships, Skills, Children and Learning Act, 2009), Закон про освіту і вміння (2008) (The Education and Skills Act, 2008), Закон про освіту (2011) (The Education Act, 2011), Закон про технічну та подальшу освіту (2017) (Technical and Further Education Act, 2017).

Заходи щодо *внутрішнього* та *зовнішнього забезпечення якості* визначені у стандартах ПОН, тобто у «трикутнику» стандартів учнівства – комплекс професійного стандарту, освітнього стандарту й плану підсумкового оцінювання (ППО), тобто стандарту оцінювання. Стандарти учнівства визначають *діяльність, необхідні вміння і навички учня для виконання професійних функцій у межах визначеної професії*. Основною та обов'язковою оз-

накою стандартів учнівства є їх *підпорядкованість потребам та вимогам роботодавця* (truly employer-led), тому й розробляють їх саме групи роботодавців [63].

Заходи щодо *внутрішнього забезпечення якості* визначені у ППО, а *зовнішнього* – зовнішніми організаціями оцінювання, що надають свої послуги в межах визначеного стандарту. Забезпечення зовнішнього оцінювання якості ПОН слугує орієнтиром-інструкцією для організації оцінювання щодо забезпечення якості, належних умов та послідовності її досягнення, а саме: індивідуальний підхід, достовірність, відповідність стандартам, правильне визначення і коректне звітування.

Забезпечення внутрішнього оцінювання якості ПОН відображає професійний рівень оцінювача кваліфікації, навчання та оцінювання, зокрема: відповідні рівні модерації; важливі професійні та експертні знання, уміння, досвід чи будь-які інші вимоги до сталого професійного розвитку незалежного експерта-оцінювача; мінімальна кількість разів (частоти) співпраці оцінювача з організацією оцінювання; інструменти, матеріали чи методи проведення оцінювання; опис процесів проведення, представлення й модерації оцінювання, строків та умов для перегляду стандартів [62].

Результати поглибленого вивчення процесів забезпечення якості ПОН свідчать, що система *зовнішнього оцінювання якості* спрямована на підтримку вдосконалення та забезпечення якості й узгодженості ППО з освітнім стандартом учнівства (чи результативною частиною ППО), їх відповідності заявленим результатам навчання, незалежно від того, яка організація проводить підсумкове оцінювання досягнень учня. Тобто здійснює моніторинг проведення оцінювання досягнень учнів після завершення ними курсу навчання для забезпечення справедливості, послідовності та надійності як різних стандартів учнівства, так і різних організацій оцінювання. Якість проведення підсумкового оцінювання будь-якою організацією визначається низкою критеріїв ефективності та продуктивності його проведення, а саме: завчасне інформування про час (дату) проведення оцінювання, надання можливості бронювання та управління проце-

сом оцінювання, забезпечення оціночного та/чи дистанційного оцінювання, наявність усіх необхідних та передбачених у ППО ресурсів, своєчасний збір доказів та ведення відповідного обліку, гарантія створення усіх умов для досягнення визначеного результату й надання зворотного зв'язку, конфіденційність, своєчасну й відповідну всім вимогам сертифікацію [80].

Аналіз ППО свідчить, що порядок зовнішнього оцінювання якості визначається ще на етапі його розроблення. Підтвердженням цього є відповідна офіційна згода. Це може бути роботодавець, професійна організація (спілка), Управління з питань кваліфікацій та іспитів (Ofqual) чи Інститут учнівства та технічної освіти (ІУТО). У разі вибору Ofqual Управління обов'язково попросить групу розробників надати ППО для упевнення в тому, що саме Управління може і має право здійснювати заходи забезпечення зовнішньої якості. Надалі Управління неодноразово перевірятиме усі зміни та корективи й надаватиме пропозиції щодо його вдосконалення. Своє бачення та умови й вимоги забезпечення зовнішньої якості Управління розміщує у відкритому доступі на веб-сайті Департаменту освіти, а ІУТО – на власному сайті. Організації, що не входять до Реєстру організацій-оцінювачів або мають конфлікт інтересів, тобто залучені опосередковано чи безпосередньо до процесу навчання, не можуть бути визначені для виконання такої місії. У разі оцінювання ступеневого учнівства таку відповідальність може бути покладено на вищий навчальний заклад, а з 2019–2020 навчального року – регулюючи та антимонопольну службу вищої освіти «Office for Students (OfS)».

У разі вибору організації-роботодавця чи професійної спілки, ІУТО обов'язково зв'язується з ними, перевіряє відповідність організації усім заявленим у ППО нормам, критеріям та вимогам, ретельно аналізує план проведення підсумкового оцінювання досягнень за визначеним стандартом (стандартами). У разі обґрунтованого позитивного рішення ІУТО офіційним листом повідомляє і групу розробників, і організацію оцінювання.

ІУТО виконує і функцію контролю процесів зовнішнього оцінювання якості ПОН серед усіх організацій для гарантії якості,

узгодженості та надійності, і може виступати в ролі організації із забезпечення якості ПОН, якщо група розробників вважає такий варіант найбільш прийнятним. У такому випадку для уникнення можливостей зловживання обов'язками чи «роздування» штату й ресурсів ІУТО та об'єктивної реалізації усіх процесів зовнішнього оцінювання якості, ІУТО 2 серпня 2017 року оголосив про укладення угоди з національною установою оцінювання та присвоєння «Open Awards» (м. Ліверпуль) щодо вповноваження визначеної установи проводити заходи щодо зовнішнього оцінювання від імені та на правах ІУТО. Компанія займається розробленням винагород (підтверджуючих документів) для освітніх та професійних кваліфікацій з Вхідного рівня до 4 рівня РРК, програм доступу до Дипломів вищої освіти та одиниць (кваліфікацій), що не належать до Реєстру регульованих кваліфікацій.

Процеси щодо забезпечення зовнішнього оцінювання якості ПОН охоплюють:

– *стандарту та плани оцінювання* – експерти перевіряють на їх відповідність заданій меті, валідність та раціональність запланованих (витрачених) коштів, доцільність обраних методів і підходів до оцінювання та їх відповідність поставленим цілям, знанням, умінням та принципам професійної поведінки, що оцінюються, і незалежність оцінювання (як організації, так і оцінювачів);

– *ППО* – перевіряється на ефективність проведення оцінювання та досягнення запланованих результатів, коректне та достовірне виставлення оцінок, гарантії справедливого та рівного доступу до процедури оцінювання, відповідність професійного рівня й знань оцінювачів сучасному етапу розвитку галузі та заявленим вимогам ППО, доступність оцінювачів, досягнення усіх вимог стандарту та обов'язкових кваліфікацій до етапу закінчення учнем навчання та прийняття роботодавцем остаточного рішення про готовність учня до оцінювання, надійність та порівнюваність для різних організацій оцінювання, роботодавців, оцінювачів, майданчиків та часових меж оцінювання;

організації оцінювання – реалізують визначені в ППО заходи забезпечення внутрішньої якості, надають вичерпну інформацію роботодавцям у процесі вибору організації для проведення оцінювання, забезпечують належні умови для збору зворотної інформації від учнів та роботодавців, фіксують та зберігають дані, а також мають відповідні протоколи, дотримуються принципів прозорості та чіткості в процесах надання інформації й стягнення оплати за послуги, ефективно реалізують процедуру повторного складання теоретичних та практичних завдань і реагують на скарги та враховують пропозиції.

Визначено, що після проведеного моніторингу забезпечення якості ПОН відповідальна установа обов'язково надсилає організації оцінювання відгук у письмовій формі про результати, кращі практики та, навпаки, виявлені недоліки й прогалини з рекомендаціями чи побажаннями для їх виправлення та наступного попередження. Експерти ІУТО висловлюють думку про потребу запровадження декількох моделей моніторингу забезпечення якості для врахування потреб та інтересів різних секторів економіки. Однак процес розроблення таких моделей розпочнеться лише після опрацювання річних звітів організацій оцінювання у 2019 році. Усі шаблони, форми та приклади їх коректного заповнення ІУТО надає у відкритому доступі на своєму сайті у розділі «Ресурси».

Якість проведення підсумкового оцінювання будь-якою організацією визначається низкою *критеріїв ефективності та продуктивності* його проведення, а саме: завчасне інформування про час (дату) проведення оцінювання, надання можливості бронювання та управління процесом оцінювання, забезпечення оціночного та/чи дистанційного оцінювання, наявність усіх необхідних та передбачених у ППО ресурсів, своєчасний збір доказів та ведення відповідного обліку, гарантія створення усіх умов для досягнення визначеного результату й надання зворотного зв'язку, конфіденційність, своєчасну й відповідну всім вимогам сертифікацію.

Забезпечення належної якості ПОН наразі відбувається і шляхом створення системи технічної освіти, що передбачає

вибудову *технічного напрямку* в системі освіти як повноцінної альтернативи академічному. Програми *технічного напрямку* розробляються лише у тісній взаємодії з роботодавцями та іншими зацікавленими сторонами, адже метою їх є задоволення потреб кваліфікованого працевлаштування. Учні також зможуть «переклучатися» між маршрутами через «відповідні курси перепідготовки». *Технічний напрям* передбачає опанування програм Т-рівня (16–19 річні та дорослі) та/чи програм учнівства (від 16 років), засвоєння знань і вмінь, безпосередньо пов'язаних з роботою. Ці програми пропонують для осіб, які мають намір спробувати професію на практиці, але ще не визначились на 100 % у своєму виборі. Навчальні програми Т-рівня передбачають дворічне навчання у закладах професійної освіти, а також у майстернях на виробництві. Обов'язковими складовими є стажування (на строк до 3 місяців), вивчення англійської, математики та цифрових технологій. Метою Т-рівня є підготовка молодих людей до вступу на роботу (кваліфіковане працевлаштування) у визначеній професійній галузі. Тому програми розроблятимуть на основі професійних стандартів для вироблення досить вузької спеціалізації й опанування чітко визначених знань, умінь та поведінки. Лише за умови успішного складання усіх іспитів за окремими частинами програми учень отримає сертифікат Т-рівня [127].

Програми *учнівства технічного напрямку* передбачені для тих, хто чітко визначився з вибором професії (16+), і включають значний компонент практичного навчання для опанування знань, умінь та професійної поведінки, необхідних для вироблення компетентностей з обраної професії. Після завершення програми обов'язковою є перевірка саме практичних умінь. Навчальні програми розробляються на основі стандартів учнівства та передбачають реальне оплачуване працевлаштування строком від одного року та з обов'язковим компонентом опанування 20 % загального курсу з відривом від виробництва – у навчальному закладі.

Отже, процеси забезпечення зовнішнього оцінювання якості і проведення підсумкового оцінювання є новими для сектора ПОН Великої Британії, тому їх реалізація та покращення по-

требують часу і зусиль усіх зацікавлених і залучених сторін. Такі інновації є результатом багаторічних досліджень та практик на шляху до реформування системи ПОН (створення системи технічної освіти), яке наразі триває й продовжуватиметься щонайменше наступні 5–6 років. Тому говорити про досконалість нового підходу до оцінювання рівня компетентності працівника ще зарано. Слід наголосити, що в останні роки розвиток європейських ініціатив збігся з потоком реформ у сфері ПОН Великої Британії. Цілі високорозвинутої економіки, адаптивної системи навчання та гнучкого впровадження програм створили середовище, в якому ініціативи ЄС лише зміцнили стратегії Великої Британії, закладені реформами 80-х років минулого століття щодо впровадження результатів навчання для опису професій, навчальних планів і кваліфікацій. Так, наприклад, НРК у Великій Британії існували задовго до розроблення ЄРК; концептуальні основи для кредитних домовленостей також функціонували ще до визначення Європейської системи кредитів для ПОН; база даних про ринок праці та кваліфікації (як це передбачається в європейській класифікації вмінь, компетентностей та професій) також слугувала освітнім потребам Великої Британії вже досить значний час тощо. Тому європейські ініціативи ніколи не сприймалися як серйозний виклик політиці Великої Британії, а лише як процес підтримки та використання європейських ініціатив [77].

Закономірно, що перетворення у просторі ЄС спонукають і до змін у вітчизняному вимірі. Наразі в Україні активно розбудовується система забезпечення якості освіти. У 2014 році було створено Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО), а у 2018 році – Національне агентство кваліфікацій (НАК). Агентства вже мають затверджений склад та починають активно впроваджувати заходи щодо забезпечення належної якості професійної (НАК) та вищої (НАЗЯВО) освіти в Україні. Зокрема, до повноважень НАК віднесено супровід запровадження НРК, міжнародне співробітництво у сфері кваліфікацій (гармонізація НРК з відповідними міжнародними документами), забезпечення прогнозування потреб ринку праці у кваліфікаціях, започаткування

та підтримка Реєстру кваліфікацій, координацію розроблення, реєстрації та забезпечення відкритого доступу до професійних стандартів, розроблення критеріїв та процедур визнання професійних кваліфікацій, зокрема й тих, що здобуті в іноземних державах та ін.

3.3. Розвиток систем забезпечення якості професійної освіти і навчання в країнах Східної Європи

Системи забезпечення якості ПОН у країнах Східної Європи охоплюють організаційно-педагогічні умови (контекст), власне освітній процес, а також результати, що ґрунтуються на зрозумілих і вимірювальних цілях, стандартах і рекомендаціях щодо їх реалізації, ресурсах і методах оцінювання (внутрішнє та зовнішнє оцінювання); на зворотному зв'язку й відкритому доступі до результатів оцінювання. Важливим інструментом оцінювання якості ПОН у країнах Східної Європи є Керівництво самооцінювання якості, в якому визначено критерії, розкрито досвід функціонування внутрішніх систем забезпечення якості в цих країнах. Означене Керівництво дає змогу уніфікувати процедуру і процеси внутрішнього оцінювання якості, забезпечити співставність його результатів на національному рівні, підвищити відповідальність провайдерів професійної освіти за якісне проведення самооцінювання. Обґрунтуємо особливості забезпечення якості ПОН в окремих країнах Східної Європи, в яких на основі врахування спільних принципів і керівних положень Європейської рамки забезпечення якості ПОН створено потужні національні системи внутрішнього і зовнішнього оцінювання якості ПОН із залученням соціальних партнерів.

Зокрема забезпечення якості ПОН у **Болгарії** здійснюється з урахуванням вимог національного ринку праці й регулюється Законом «Про професійну освіту і навчання» (1999 р.) [189]. Згідно з означеним Законом, розвиток системи ПОН ґрунтується на основі взаємодії закладів професійної освіти з органами державного та місцевого самоврядування, соціальними партнерами.

Систему внутрішнього і зовнішнього оцінювання якості ПОН запроваджено в Болгарії у 2012 році відповідно до вимог Європейської системи (EQAVET) та її показників. З цією метою було проведено пілотне апробування моделей самооцінювання та зовнішнього оцінювання якості ПОН на базі 22 закладів професійної освіти. Після цього модель самооцінювання була рекомендована для запровадження в усіх закладах професійної освіти Болгарії.

Національна модель забезпечення якості ПОН визначає основних учасників, а також їх роль у забезпеченні синергії під час процедури її оцінювання. Реалізація означеної моделі дає змогу підтвердити гіпотезу, що забезпечення якості ПОН – це комплексний розвиток, що складається з якості освітнього середовища, ресурсів та управління. Означена модель знайшла відображення в новому Законі Болгарії «Про освіту». Питання забезпечення якості ПОН знайшли відображення у Національній стратегії навчання впродовж усього життя. Загальну відповідальність за формування політики у сфері ПОН в Болгарії та забезпечення її якості несуть Міністерство освіти і науки, Міністерство праці й соціальної політики. Зокрема Міністерство освіти і науки затверджує вимоги до здобуття кваліфікацій, Перелік професій для професійної освіти, Перелік регульованих професій, План набору та освітні програми; виділяє фінансові ресурси та контролює їх використання. У формуванні політики у сфері забезпечення якості ПОН активну участь беруть муніципалітети, які на своїх територіях несуть відповідальність за обов'язкову освіту учнів віком до 16 років, їх професійну підготовку, матеріально-технічне оснащення закладів професійної освіти (центрів професійного навчання, центрів інформаційно-профорієнтаційної роботи тощо), визначення планів набору абітурієнтів.

В Україні відповідальність за забезпечення якості П(ПТ)О несуть центральні органи виконавчої влади у сфері освіти і науки, соціальної політики, зайнятості, економічного розвитку та ін. Метою означеної політики є насамперед гарантування якості освіти, а також формування довіри суспільства до системи професійної освіти, органів управління освітою, безперервне підвищення її

якості, допомога закладам професійної освіти в цій діяльності [5].

У забезпеченні якості ПОН Болгарії важливе значення надається організаціям роботодавців шляхом їхнього залучення до розроблення та узгодження Переліку професій для підготовки майбутніх фахівців, оптимізації мережі навчальних закладів, оновлення державних вимог (стандартів); участі в екзаменаційних комісіях. Згідно з державними вимогами до ПОН, роботодавці визначають мінімальний рівень кваліфікації та освіти, здійснюють опис професійної діяльності, особистісних якостей, умов праці, обладнання та інструментів, досягнутих результатів навчання, вимог до професіоналізму викладачів, тренерів тощо. Провідним інструментом забезпечення якості ПОН у Болгарії є оцінювання та підтвердження результатів навчання, моніторинг, перевірка показників якості.

У визнанні професійних кваліфікацій важливу роль відіграють такі Закони: «Про професійну кваліфікацію» (2008) – регламентує умови та правила визнання професійних кваліфікацій, здобутих у закладах професійної освіти, у тому числі і в інших країнах ЄС або закладах третіх країн, для отримання доступу до практичної діяльності з регульованих професій; «Про сприяння зайнятості» (2001) – визначає загальну політику зайнятості, методи збирання інформації про зайнятість, заходи щодо підвищення її рівня; «Про ремесла» (2001) – регламентує умови та правила професійного навчання з конкретних ремесел, у тому числі на ремісничому підприємстві, а також визначає базові ступені навчання ремісників.

У Болгарії реалізуються чотири ступені професійних кваліфікацій: перший ступінь – набуття професійних компетентностей для професій, що охоплюють діяльність, яка здійснюється в постійних умовах; другий ступінь – набуття професійних компетентностей для професій, що охоплюють діяльність комплексного характеру, яка здійснюється в змінних умовах; третій ступінь – набуття професійних компетентностей для професій, що передбачають діяльність комплексного характеру й здійснюються в змінних умовах, а також потребують несення відповідальності за роботу інших осіб; четвертий ступінь – набуття

професійних компетентностей для професій, що охоплюють широкий спектр комплексних видів діяльності, які виконуються в змінних умовах, а також передбачають виконання управлінських обов'язків стосовно роботи інших осіб та розподілу ресурсів.

Завершення освітніх програм відбувається складанням державних іспитів (з болгарської мови та літератури, кваліфікаційний іспит). Випускники отримують диплом про загальну середню освіту та сертифікат про професійну кваліфікацію (3 або 4 рівень ЕКВ), що дає право працювати у сфері регульованих професій. Відповідно до національної політики забезпечення якості ПОН, у Болгарії започатковано єдиний іспит для отримання професійної кваліфікації. Випускники закладів професійної освіти мають доступ до виходу на ринок праці або продовження навчання в коледжах, університетах.

В Естонії якість ПОН перевіряється у формах внутрішнього і зовнішнього оцінювання [188]. Внутрішнє оцінювання якості ПОН у закладах професійної освіти Естонії стало обов'язковим з 2006 року з метою підтримки розвитку провайдерів професійної освіти. Для цього вони кожні три роки проводять внутрішнє оцінювання усіх освітніх програм, які реалізують, і на цій основі готують звіт. Для перевірки якості освітніх програм в Естонії використовуються результати випускних іспитів. Для цього в країні створено Екзаменаційно-кваліфікаційний центр, що відповідає за якість і розроблення освітніх програм.

Моніторинг реалізації освітніх програм забезпечують на національному рівні – Міністерство освіти Естонії, а на місцевому – місцеві органи освіти. З цих питань їх консультує спеціально створена у 2013 році компанія ЕККА. У внутрішньому оцінюванні якості ПОН враховуються такі критерії: лідерство, адміністрування, управління ресурсами (у тому числі людськими), співпраця із зацікавленими соціальними партнерами, результати навчання тощо. Методи внутрішнього оцінювання вибираються провайдерами професійної освіти самостійно, а його результати є публічними. Водночас заклади професійної освіти не зобов'язані їх розмішувати на своїх веб-сайтах. В Україні внутрішній моніторинг якості П(ПТ)О проводиться педагогічними праців-

никами або ж іншими суб'єктами освітньої діяльності. Щодо зовнішнього моніторингу, то він може проводитися будь-якими органами, підприємствами, установами, організаціями, іншими юридичними особами, що здійснюють незалежне оцінювання якості П(ПТ)О та освітньої діяльності [3].

В Естонії особам, які завершили навчання в закладах професійної освіти, видається свідоцтво або диплом з відповідним додатком. Для тих, хто здав кваліфікаційний іспит, видається кваліфікаційний сертифікат, що засвідчує здобуття професійної кваліфікації. За організацію кваліфікаційних іспитів відповідає Державний кваліфікаційний орган, створений у 2001 році. У їх проведенні враховуються вимоги до знань, навичок, досвіду, особистих якостей особи, визначених у професійних стандартах для певних професій.

Іспити добровільні і відкриті для всіх бажаючих отримати кваліфікаційний сертифікат. При цьому не важливо, де навчається особа: чи в закладі професійної освіти, чи на виробництві. Процедура проведення іспитів залежить від специфіки професійної сфери і проводиться у різних формах: письмовій, усній, практичних випробувань тощо.

Для присвоєння професійної кваліфікації в Естонії створюються професійні комісії, до яких входять представники організацій роботодавців, а також професійних організацій. Професійні комісії, як правило, мають відповідну ліцензію. Право на присвоєння професійних кваліфікацій мають і державні установи, і заклади професійної освіти, і приватні установи, а також особи, для яких основною діяльністю є розвиток певних професій, або здійснення професійної підготовки фахівців. В Україні професійні кваліфікації присвоюються, визнаються та підтверджуються суб'єктами, уповноваженими на це законодавством, зокрема суб'єктами освітньої діяльності [188].

Процедуру оцінювання та визнання кваліфікацій у сфері ПОН в Естонії передано до повноважень роботодавців, тобто регіональним торговельно-промисловим палатам. Випускний іспит у професійному училищі складається з теоретичної та практичної частин. Студенти вдосконалені професійних учи-

лищ, які мають намір отримати Свідоцтво, що підтверджує закінчення ними навчального закладу і отримання професійної освіти, складають випускний іспит (екзаменаційні завдання формуються викладачами зі спеціальною кваліфікацією) або готують дипломну роботу, що оцінюється кваліфікаційною комісією (складається з трьох спеціалістів-практиків: прикладного фахівця, адміністратора училища і секретаря комітету).

Щодо зовнішнього оцінювання якості ПОН, то його результати впливають на надання права закладам професійної освіти здійснювати професійну підготовку фахівців із відповідних освітніх програм (таке право надається Міністерством освіти строком на три роки) [188]. Щоб продовжити строк реалізації означених програм, вони мають пройти акредитацію. Акредитація здійснюється на основі аналізу звітів щодо внутрішнього оцінювання якості, а також результатів оцінювання ефективності діяльності закладів професійної освіти, управління ресурсами, враховуючи людські. Акредитацію проводить Агентство з якості ПОН за критеріями, що використовувалися під час внутрішнього оцінювання якості. Рішення про акредитацію затверджує Рада з оцінювання якості ПОН, до якої входять 13 представників від зацікавлених сторін. Цю Раду призначає Міністр освіти Естонії. Строк акредитації може визначатися і диференційовано: від трьох – до шести років. Існують випадки, коли Міністр освіти відмовляє у продовженні акредитації.

В Естонії передбачено безкоштовне навчання та консультування осіб, які беруть участь у внутрішньому і зовнішньому оцінюванні якості ПОН. Для цього започатковано спеціальну програму підготовки викладачів і керівників закладів професійної освіти [118].

Згідно з Законом Латвії «Про професійну освіту», здобуття ПОН відбувається відповідно до вимог Національної рамки кваліфікацій. Зокрема, заклади професійної освіти реалізують освітні програми, що відповідають 1–3 рівням НРК (2–4 рівням ЄРК). Це професійні школи, професійні гімназії. В окремих коледжах також можуть реалізовуватися освітні програми цих рівнів. Зміст цих програм визначається державними стандарта-

ми професійної освіти та професійними стандартами. Їх успішне завершення дає змогу особі отримати сертифікат про базову професійну освіту (2 рівень), атестат про професійну освіту (3 рівень), диплом про професійну освіту з професійною кваліфікацією 4 рівня ЄРК. У спеціалізованих середніх навчальних закладах (технікуми, коледжі) здобувається кваліфікація (4 рівня) НРК (5 рівня ЄРК). Студенти закладів професійної освіти складають державні іспити з латиської мови, математики, іноземної мови і на вибір ще один предмет. Це дає їм змогу вступати на програми вищої освіти (5 рівня НРК) і (6–7 рівнях ЄРК).

В Україні заклади П(ПТ)О реалізують освітні програми, що відповідають 1–4 рівнів НРК. Водночас вони мають право здійснювати за відповідними стандартами підготовку фахівців, компетентності яких відповідають 5 рівню НРК. Ліцензування такої освітньої діяльності та акредитація відповідних освітніх програм здійснюється в загальному порядку[3].

Більшість закладів професійної освіти в Латвії мають державну форму власності. Система забезпечення якості ПОН в Латвії була запроваджена у 2010 році відповідно до положень Регламенту Кабінету Міністрів № 852. В її реалізації значну роль відіграли створені для цього 12 галузевих експертних рад та програми ПОН на основі модульного підходу. Діяльність галузевих експертних рад спрямована на розроблення галузевих рамок кваліфікацій, нових професій та спеціальностей; створення учнівських і робочих місць; перевірку навичок, для яких є професійні стандарти; розроблення професійних кваліфікаційних іспитів; перегляд професійних стандартів та вимог до професійної кваліфікації; акредитацію закладів професійної освіти та освітніх програм; координацію та розвиток співпраці між інститутами професійної освіти та соціальними партнерами тощо.

Діяльність Державної служби якості освіти спрямовується на ліцензування освітніх програм та акредитацію закладів професійної освіти, їх реєстрування; оцінювання якості освітніх програм, закладів професійної освіти; моніторинг виконання рекомендацій щодо акредитації провайдерів професійної освіти;

координування валідації здобутих професійних компетентностей на базі закладів професійної освіти; координування роботи щодо забезпечення якості ПОН та впровадження показників EQAVET у внутрішньому і зовнішньому оцінюванні якості ПОН тощо [55]. В Україні діяльність Державної служби якості освіти також спрямовується на реалізацію державної політики у сфері забезпечення якості П(ПТ)О, освітньої діяльності, здійснення державного нагляду (контролю) за закладами П(ПТ)О щодо дотримання ними освітнього законодавства.

Для вдосконалення Європейської системи забезпечення якості ПОН в Литві насамперед було розроблено відповідну Концепцію, положення якої ґрунтуються на досвіді впровадження європейської системи забезпечення якості (EQAVET), а також принципах залучення до такої діяльності різних інституцій. Відповідно до означеної Концепції, провайдери професійної освіти Литви запровадили систему внутрішнього та зовнішнього оцінювання якості програм ПОН. Це сприяло виробленню рекомендацій щодо забезпечення якості ПОН на національному, галузевому та інституційному рівнях. Система забезпечення якості ПОН у країні отримала назву «коло якості» (план – використання – перевірка – коригування) із заохоченням систематичного самооцінювання діяльності провайдерів професійної освіти.

Відповідно до чинного законодавства Литви, методи внутрішнього самооцінювання діяльності закладів професійної освіти визначаються їх керівними радами. Оцінювання якості ПОН здійснюється відповідно до показників Європейської базової рамки забезпечення якості: частка провайдерів професійної освіти, що застосовують внутрішні системи забезпечення якості; частка акредитованих провайдерів професійної освіти; частка педагогів, які пройшли підвищення кваліфікації; частка осіб, які успішно завершили програми професійної освіти; частка осіб, виключених або вибулих; частка працевлаштованих випускників; відсоток осіб, які відносяться до соціально незахищених груп тощо [131].

Забезпечення якості ПОН у Литві на загальнодержавному рівні охоплює: *розроблення та затвердження державних стандартів, кваліфікацій та професійних стандартів* (вони

складають основу програм ПОН та інструментарію оцінювання навчальних досягнень учнів/студентів); *розроблення та реєстрацію освітніх програм, видачу ліцензій*. Освітні програми розробляються Центром розвитку кваліфікацій та професійної освіти (КРМРС) або провайдерами професійної освіти. За цих умов така програма проходить експертне оцінювання в КРМРС. Провайдери професійної освіти отримують ліцензію на здійснення освітньої діяльності за умови наявності достатньої кількості ресурсів для реалізації освітніх програм з урахуванням вимог, встановлених Законом Литви «Про професійну освіту» в частині нагляду за виконанням освітніх програм [107]. В Україні освітні програми акредитуються закладами П(ПТ)О добровільно на предмет їх відповідності стандартам П(ПТ)О, а також спроби можності закладів забезпечити досягнення здобувачами П(ПТ)О, передбачених в освітніх програмах результатів навчання [3].

Реалізація освітніх програм дає змогу випускникам закладів професійної освіти Литви отримати сертифікат про базову або загальну середню освіту, а також професійну кваліфікацію рівня 3–4 МСКО. Починаючи з 2016 року, в Литві було запроваджено новий тип освітніх програм, що веде до професійної кваліфікації 5-го рівня МСКО. Для вступу на ці програми обов'язковими є наявність 4-го рівня МСКО та три роки практичного досвіду. І все ж найбільш популярними на ринку праці Литви є кваліфікації 3–4 рівнів, оскільки вони дають змогу випускникам самостійно працювати. Відмінність між цими рівнями лише в тому, що кваліфікація на рівні 3 призначена для діяльності у вузьких сферах, наприклад, касир, художник, оператор комп'ютерного обладнання та ін., а на рівні 4 – для відносно широких сфер діяльності, таких як продавець, декоратор та ін.

Нагляд за освітнім процесом, аудиторською діяльністю здійснюється відповідними підрозділами Міністерства освіти. Часткову перевірку закладів професійної освіти проводить Державний аудиторський офіс з метою незалежного оцінювання знань, умінь, компетентностей тих, хто навчається. З 2012 р. у Литві процес оцінювання формальних компетентностей здійснюється акредитованими установами.

Забезпечення якості ПОН у Польщі здійснюється у формі педагогічного нагляду, основною метою, якого, згідно із Законом «Про освіту», є гарантування якості освіти. Органи, що відповідають за проведення педагогічного нагляду, оцінюють діяльність закладів професійної освіти на основі відповідних стандартів. Педагогічний нагляд охоплює такі етапи: оцінювання, аудит юридичної відповідності та підтримки. За результатами педагогічного нагляду керівник регіонального освітнього управління готує і подає на розгляд Міністру освіти Польщі щорічний звіт про стан якості ПОН. Аудит юридичної відповідності законодавству здійснюється з метою перевірки закладу професійної освіти на предмет дотримання законодавства, в цілому і освітнього зокрема.

Згідно з Постановою Міністра освіти Польщі від 7 жовтня 2009 року «Про педагогічний нагляд», визначається Порядок оцінювання закладів професійної освіти за такими критеріями: результати діяльності закладу; якість освітнього процесу; функціонування закладу освіти в місцевому середовищі, зокрема у співпраці з батьками учнів; управління закладом.

Якість ПОН Польщі перевіряється у формах внутрішнього та зовнішнього оцінювання. У проведенні процедур внутрішнього і зовнішнього оцінювання враховуються вимоги стандартів якості до ПОН, розроблені у 2013 році Національним центром професійної та безперервної освіти (KOWEZiU). Означений центр був створений Міністерством освіти Польщі у 2012 р. з метою сприяння забезпеченню якості ПОН. На веб-сайті Центру представлено інформацію про EQAVET, а також стандарти якості ПОН. Метою запропонованих стандартів є керівництво та підтримка керівників і викладачів закладів професійної освіти в розробленні внутрішніх систем забезпечення якості та проведенні внутрішнього оцінювання якості. Стандарти якості ПОН є важливими інструментами впровадження в Польщі ініціатив EQARF/EQAVET щодо підвищення якості ПОН у закладах професійної освіти, які здійснюють підготовку кваліфікованих фахівців.

Внутрішня система забезпечення якості ПОН створюється і реалізується щорічно засновниками закладів професійної

освіти у співпраці з педагогічними працівниками, які в них працюють. Внутрішнє оцінювання дає змогу збирати специфічну інформацію про заклад професійної освіти, ефективність його діяльності. Результати внутрішнього оцінювання враховуються у розробленні планів роботи закладів професійної освіти, а також у ході зовнішнього оцінювання. В Україні внутрішня система оцінювання якості П(ПТ)О охоплює політику та процедури оцінювання якості професійної освіти; критерії, правила і процедури оцінювання здобувачів професійної освіти, якість діяльності педагогічних працівників і керівників закладів професійної освіти; забезпеченість необхідними ресурсами, інформаційними системами тощо для організації освітнього процесу, ефективного управління навчальними закладами, самостійною роботою здобувачів професійної освіти; наявність інклюзивного освітнього середовища, універсального дизайну та розумного пристосування тощо [5].

Зовнішнє оцінювання якості ПОН реалізується через зовнішній педагогічний нагляд регіональними органами освіти під загальним керівництвом Міністра освіти Польщі. У зовнішньому оцінюванні використовується Шкала від А (найвищий рівень) до Е (найнижчий рівень, тобто такий, що свідчить про недостатню відповідність закладу професійної освіти необхідному критерію).

У забезпеченні якості ПОН у Польщі важливу роль відіграють зовнішні іспити. Вони були запроваджені для підтвердження професійної кваліфікації. Якщо професія охоплює кілька кваліфікацій, то іспит проводиться з кожної з них і складається з практичної і письмової частин. Зокрема письмова частина проводиться у формі складання письмового тесту, який триває протягом 45–90 хв., а практична частина проводиться відповідно – 120–210 хв. у вигляді практичного завдання. Оцінювання результатів іспиту здійснюється за такими критеріями: з письмової частини треба отримати щонайменше 50 % балів, а з практичної – 75 % балів із можливих [149].

За проведення зовнішніх іспитів та їх оцінювання відповідають Центральна екзаменаційна комісія та вісім регіональних

її рад. Результати зовнішніх і внутрішніх іспитів враховуються під час зовнішнього і внутрішнього оцінювання якості ПОН як частини педагогічного нагляду. Після завершення професійного навчання учнівська молодь здає державний кваліфікаційний іспит і отримує диплом про здобуття професійної кваліфікації. Відповідно до реформи професійної освіти, проведеної в Польщі у 2011 році, було змінено організацію державних кваліфікаційних іспитів, що дало змогу усім бажаючим сертифікувати кожную кваліфікацію окремо.

Важливим інструментом забезпечення якості ПОН у Польщі є механізм акредитації (добровільне підтвердження якості у формі адміністративного рішення). Акредитація здійснюється регіональними органами управління освітою на основі результатів аналізу, проведеного групою експертів, які досліджували функціонування закладів професійної освіти. Навчальні заклади, або установи, які проходять акредитацію, подають відповідну заяву, дотримуючись таких вимог: наявність навчальних приміщень, обладнаних сучасною технікою та навчальними посібниками; наявність висококваліфікованого персоналу й освітньо-виробничого середовища. Згідно із Законом України «Про освіту», акредитація освітніх програм, що реалізуються закладами професійної освіти – це процес їх оцінювання на предмет відповідності стандарту, а також спроможності забезпечити умови для досягнення здобувачами освіти передбачених в освітній програмі результатів навчання. Акредитація освітніх програм є добровільною і проводиться за ініціативи закладів професійної освіти [5].

Поширення інформації про формальну систему ПОН у Польщі здійснюється через інформаційну систему. Представлення даних щодо кількості та категорій студентів, викладачів, навчальних приміщень, витрат тощо здійснюється закладами професійної освіти через веб-додатки. Інформацію збирають у кожному регіоні, а потім направляють до Міністерства освіти. Кожна група користувачів (Міністерство освіти, Центральне статистичне управління, місцева влада тощо) мають доступ до відповідної частини бази даних. Де-

яка частина інформації є доступною і для громадськості [46].

За сучасних умов зусилля Міністерства освіти Польщі спрямовані на підвищення якості неформальної ПОН. Цьому сприяє створений у країні Офіс стандартизації освіти. Його діяльність спрямовується спільно з інспекторами навчання дорослих (ALI) на інспектування закладів професійної освіти, а також оцінювання результатів професійного навчання на виробництві, зокрема на робочому місці.

У Румунії відповідно до освітнього законодавства відкрити заклад професійної освіти може будь-яка юридична або фізична особа, яка отримала від Міністерства освіти дозвіл на функціонування та реалізацію програм ПОН. Акредитація закладів відбувається протягом перших двох років існування. У закладах професійної освіти здобуваються кваліфікації на таких рівнях: NQF/EQF3 (для випускників закладів професійної освіти); NQF/EQF4 (для випускників закладів середньої освіти); NQF/EQF5 (для випускників закладів післядипломної освіти).

Проведення кваліфікаційних іспитів координується Національною комісією з оцінювання та сертифікації (склад щорічно затверджується Міністерством освіти). Подібні комісії створюються і функціонують у кожному окрузі Румунії, які уповноважують заклади професійної освіти проводити кваліфікаційні (сертифікаційні) іспити. Національна комісія з оцінювання та сертифікації може відкривати на базі закладів професійної освіти Центри оцінювання. Кваліфікаційні (сертифікаційні) іспити охоплюють практичну і теоретичну частину. Наприклад, для кваліфікації NQF/EQF3 (строк навчання – 2 або 3 роки в професійно-технічному училищі) та кваліфікації EQF4 (строк навчання – 4 роки в середній школі з підготовкою до вищої освіти) кваліфікаційний іспит включає письмову частину (тест), що виконується під керівництвом викладача протягом останнього семестру, та його усну презентацію на іспиті.

Для підтвердження кваліфікації NQFE/QF5 (1–3 роки після завершення навчання в середній школі) передбачено демонстрацію навичок, письмовий тест на розвиток (протягом останнього семестру) та усний виклад матеріалу на іспиті.

Забезпечення якості ПОН в Румунії регулюється з 2006 року Законом «Про професійну освіту і навчання». У цьому Законі викладено такі принципи забезпечення якості: навчання зорієнтоване на результат; сприяння підвищенню якості ПОН; захист беніфеціарів ПОН (насамперед студентів/учнів; внутрішня система оцінювання (самооцінювання) провайдерів професійної освіти тощо).

У розробленні національної політики забезпечення якості ПОН у Румунії важлива роль відводиться Міністерству освіти. З 2006 року в Румунії відповідно до Закону «Про освіту» функціонує національна група із забезпечення якості освіти (CNAC). До основних обов'язків CNAC віднесено: сприяння координації комплексного підходу до системи ПОН; розроблення пропозицій та рекомендацій щодо забезпечення якості ПОН; інформування зацікавлених сторін про діяльність мережі EQAVET; забезпечення національної підтримки впровадження програм мережі EQAVET; підвищення обізнаності зацікавлених сторін щодо переваг використання принципів, критеріїв, показників, запропонованих EQAVET; посилення співпраці у сфері ПОН на європейському та національному рівнях. CNAC на договірній основі взаємодіє з Міністерством освіти, Міністерством праці, Румунським Агентством забезпечення якості в доуніверситетській освіті, Національним центром розвитку технічної та професійної освіти.

У здійсненні тимчасової авторизації, акредитації та зовнішнього оцінювання якості ПОН, розробленні стандартів, критеріїв, показників ефективності, методології інституційного оцінювання та акредитації нових закладів професійної освіти провідна роль відводиться Агентству забезпечення якості в доуніверситетській освіті. За розроблення методології забезпечення якості ПОН, а також посібників із внутрішнього і зовнішнього моніторингу якості відповідає Національний центр розвитку технічної та професійної освіти.

Моніторинг якості ПОН проводять шкільні інспекції в округах (перевіряють і затверджують звіти про самооцінювання). Оцінювання якості ПОН здійснюється на основі таких

критеріїв: інституційні, адміністративні, матеріальні, людські ресурси; ефективність ПОН (навчальний план і результати навчання, участь викладачів у наукових дослідженнях; фінансова діяльність закладу); управління якістю (стратегії та процедури забезпечення якості; процедури моніторингу, періодичного оцінювання якості навчання; наявність адекватних навчальних ресурсів; прозорість публічної інформації про програми, сертифікати, дипломи, кваліфікації; прозорі процедури оцінювання результатів навчання тощо).

Для запровадження внутрішнього і зовнішнього оцінювання якості ПОН у Румунії були проведені такі заходи: розроблено методологію та інструменти самооцінювання й зовнішнього оцінювання провайдерів професійної освіти; розроблено інструменти для системи збирання даних моніторингу якості; здійснено перегляд професійних кваліфікацій, навчальних планів з урахуванням вимог ринку праці; залучено до процесу оцінювання якості ПОН зацікавлені сторони. Оцінювання та сертифікація кваліфікацій у Румунії проводиться відповідно до законодавчих норм, які застосовуються для підготовки учнівської молоді й дорослих з отриманням національно визнаного сертифіката [45].

Після завершення вищих освітніх технологічних програм випускники закладів професійної освіти складають кваліфікаційний іспит і отримують кваліфікаційний сертифікат на рівні 4 Національної системи кваліфікацій Румунії/Європейської системи кваліфікацій (технік). Випускники також отримують випускний шкільний диплом, який підтверджує завершення навчання в середній школі та надає їм право вступати на програми вищої освіти. Прикладами запропонованих кваліфікацій є: технік промислового дизайну, дизайнер меблів, технік поліграфічного виробництва, технік-агроном та ін.

За результатами освоєння освітніх програм випускники закладів професійної освіти отримують кваліфікаційний сертифікат на рівні – 3–4 Національної системи кваліфікацій Румунії та Європейської системи кваліфікацій (кваліфікований працівник). Після завершення навчання студенти також отримують

свідоцтво про обов'язкову освіту. Це дає їм змогу продовжити навчання у старшій школі (11–12 класів), щоб отримати диплом бакалавра.

Внутрішня система забезпечення якості ПОН передбачає проведення закладами професійної освіти щорічного оцінювання якості навчальних результатів за чотирма етапами: планування, впровадження та моніторинг рівня досягнення запланованих цілей, оцінювання роботи та складання звіту про самооцінювання, перегляд та підготовка плану дій щодо забезпечення ефективності діяльності закладів. Законодавством Румунії передбачено, що усі провайдери професійної освіти зобов'язані на основі результатів щорічного внутрішнього оцінювання якості ПОН розробляти план вдосконалення їх діяльності з метою усунення недоліків. Для цього використовується модель стратегічного планування, що була розроблена Національним центром розвитку технічної та професійної освіти у співпраці зі структурами консультативного управління на національному, галузевому, регіональному та місцевому рівнях.

Важливим етапом стратегічного планування, згідно з моделлю, забезпечується рання ідентифікація потреб осіб у навчанні. Власне планування відбувається на середньострокову перспективу (5–7 років) з метою вивчення потреб ринку праці для узгодження з пропозиціями щодо потреб у кваліфікованій робочій силі. Участь консультативних структур є визначальною у прийнятті рішень щодо оновлення кваліфікацій, навичок, мережі закладів професійної освіти. До консультативних структур, які беруть участь у плануванні процесу оцінювання якості ПОН в Румунії на регіональному і місцевому рівнях, віднесено: регіональні консорціуми (відповідають за розроблення регіональних планів розвитку ПОН та моніторингу виконання планів на місцевому рівні); місцеві комітети з розвитку соціального партнерства (відповідають за розроблення Планів розвитку ПОН на місцевому рівні, а також моніторингу виконання Планів розвитку закладів професійної освіти); Школи адміністративних рад (відповідають за розроблення Планів розвитку закладів професійної освіти).

Процес зовнішнього оцінювання якості ПОН ґрунтується на звітах про внутрішнє оцінювання. Зовнішнє оцінювання здійснює Агентство забезпечення якості в доуніверситетській освіті. Експертну комісію для зовнішнього оцінювання ПОН очолює представник роботодавців. Інші зацікавлені сторони можуть бути представниками певних професій або професійних асоціацій, місцевими експертами з питань ринку праці. Подальша акредитація відбувається кожні п'ять років.

В Україні система зовнішнього оцінювання якості професійної освіти передбачає, по-перше: наявність інструментів, процедур та відповідних заходів щодо забезпечення і підвищення якості (стандартизація, ліцензування освітньої діяльності, акредитація освітніх програм, інституційна акредитація, незалежне оцінювання результатів навчання, інституційний аудит, моніторинг якості, атестація педагогічних працівників, громадський нагляд тощо); по-друге: наявність спеціально уповноважених державою установ, що проводять зовнішнє незалежне оцінювання; по-третє: функціонування незалежних установ оцінювання та забезпечення якості професійної освіти [5].

З 2005 року в Румунії запроваджено процедуру визнання і сертифікації неформального професійного навчання. Відповідно до встановлених правил, кожна особа, незалежно від віку, має можливість отримати в спеціалізованих центрах визнання своєї кваліфікації на основі професійних стандартів. Зауважимо, що Румунія одна із перших країн, у якій розпочалося розроблення професійних стандартів, заснованих на компетентнісному підході. В Україні оцінювання і визнання результатів неформальної та інформальної професійної освіти осіб присвоєння та підтвердження відповідних кваліфікацій здійснюється Кваліфікаційними центрами.

Забезпечення якості у закладах професійної освіти **Словаччини** координується державним Інститутом професійної освіти (ШІОВ), що фінансується Міністерством освіти. Інститут допомагає провайдерам професійної освіти перевіряти якість відповідно до рекомендацій Європейської системи забезпечення якості (EQAVET) та визначати напрями для її вдосконалення.

Основним інструментом забезпечення якості ПОН у Словаччині є акредитація освітніх програм. Вона також є важливою умовою для присвоєння кваліфікацій і, відповідно, видачі сертифікатів. Акредитація регулюється Законом Словаччини «Про безперервне навчання», який визначає процедуру розроблення освітніх програм та вимоги, яких мають дотримуватися провайдери для їх реалізації в закладах професійної освіти [44].

У забезпеченні якості ПОН важливу роль відіграє національна система кваліфікацій, яка визначає національні кваліфікаційні стандарти та стандарти оцінювання, яких мають дотримуватися усі провайдери послуг у сфері ПОН. Із прийняттям у 2015 році Закону Словаччини «Про професійну освіту» розширилось співробітництво Міністерства освіти з представниками роботодавців з питань розроблення стандартів та освітніх програм.

У **Словенії** розвиток системи ПОН регулюється Законом «Про професійну освіту і підготовку». Згідно з цим Законом, закладам професійної освіти, з одного боку, надано автономію у прийнятті управлінських рішень, а з іншого, визначено процедуру реалізації внутрішнього та зовнішнього оцінювання якості ПОН. Для цього на національному рівні було створено Комітет із забезпечення якості, до складу якого увійшли голова та члени з числа представників від педагогічних працівників закладів професійної освіти, роботодавців, студентів, батьків. Такі ж Комітети створюються в кожному закладі професійної освіти, до складу яких входять як мінімум п'ять чоловік. Ці Комітети здійснюють самооцінювання якості ПОН на основі Рекомендацій, розроблених Інститутом професійного навчання (ІСЦ). Заклади професійної освіти встановлюють свій рівень якості, коли порівнюють результати самооцінювання із результатами зовнішнього оцінювання. Основною метою цього процесу є заохочення закладів професійної освіти до внутрішнього оцінювання якості ПОН для виправлення існуючих недоліків. За підсумками самооцінювання якості ПОН заклади професійної освіти складають деталізований звіт. У ньому висвітлюється діяльність закладу за минулий рік, висновки, а також заходи, які пропонуються для усунення недоліків. Усі

матеріали, що стосуються результатів самооцінювання якості ПОН, розміщуються на веб-сайтах закладів професійної освіти.

Зовнішнє оцінювання якості ПОН проводиться Національними Комітетами якості за 11 показниками якості, що відповідають європейським стандартам якості ПОН. За підсумками зовнішнього оцінювання якості ПОН готується щорічний національний звіт, який подається у відповідні інстанції [44].

У забезпеченні якості ПОН враховуються національні професійні кваліфікації (NVQ), стандарти, освітні програми, професіоналізм педагогів, результати випускних іспитів та професійної матури тощо. Зокрема національні професійні кваліфікації визначають вимоги до виконання конкретної професійної діяльності. Їх розроблення регулюється Законом «Про національні професійні кваліфікації». Система оцінювання і сертифікації національних професійних кваліфікацій базується на результатах навчання незалежно від того, які знання і вміння здобуті особою.

Реалізацію державної політики у сфері кваліфікацій в Україні здійснює Національне агентство кваліфікацій, яке створюється на паритетних засадах із представників центральних органів виконавчої влади у сфері освіти і науки, соціальної політики, економічного розвитку, роботодавців, профспілок – для забезпечення взаємодії, координації та підвищення ефективності діяльності зацікавлених сторін у сфері кваліфікацій, розробленні відповідних нормативно-правових актів тощо [5]. В Україні присвоєння кваліфікацій здійснюється відповідно до дискрипторів кваліфікаційних рівнів Національної рамки кваліфікацій та з урахуванням вимог сучасного ринку праці до компетентностей фахівців.

В **Угорщині** успішне завершення професійних гімназійних програм надає випускникам можливість отримати базову кваліфікацію на рівні МСКО 354 й свідоцтво про закінчення середньої школи. Додатковий п'ятий рік навчання дає змогу здобувати кваліфікацію техніка на рівні МСКО 454, що відкриває доступ до програм вищої освіти. Випускники програм середньої професійної освіти здають випускний іспит, що уможлиблює подальший вступ на програми вищої освіти. Трирічні програми професійної

освіти не передбачають отримання свідоцтва про завершення середньої школи, а лише дають змогу отримати кваліфікацію МСКО 353. Випускники спеціальних програм професійної освіти складають професійний іспит і отримують кваліфікацію на рівні ISCED 253 або 353. Як правило, більшість з осіб з особливими потребами здобувають часткові кваліфікації. Успішне завершення програм вищої професійної освіти дає змогу випускникам отримати кваліфікацію (ISCED 554). Для того, щоб отримати диплом бакалавра в цій галузі, треба ще освоїти додатково освітню програму обсягом 90 кредитів.

Починаючи з 2013 року, в Угорщині для оцінювання навчальних результатів випускників закладів професійної освіти було запроваджено «комплексне обстеження», замінивши професійний модульний іспит. Комплексне обстеження стало процедурою оцінювання в єдиній формі перед незалежною екзаменаційною радою, яка складається із чотирьох членів (викладача/тренера та експертів із відповідного напрямку іспитів). Комплексне обстеження охоплює письмову, усну, практичну та інтерактивну частини. Економічні палати контролюють результати оцінювання випускників [81]. В Україні оцінювання навчальних результатів випускників закладів П(ПТ)О теж здійснюється у формі незалежного оцінювання, відповідно до програм, затверджених Міністерством освіти і науки України. Зміст цих програм має відповідати стандартам П(ПТ)О і бути доступним не пізніше ніж за 18 місяців до проведення зовнішнього незалежного оцінювання [3].

Внутрішнє оцінювання якості ПОН в закладах професійної освіти Угорщини здійснюється їх педагогічними працівниками та керівниками. Зокрема директор закладу професійної освіти несе персональну відповідальність за його діяльність, ефективність роботи педагогічного колективу, наявність системи забезпечення якості. У здійсненні самооцінювання якості ПОН заклади професійної освіти широко використовують онлайн-інструмент «Електронна якість».

Відповідно до Закону **Хорватії** «Про професійну освіту і навчання», Агентством професійної освіти та освіти дорослих розроблено Національну систему забезпечення якості ПОН з

урахуванням європейських стандартів забезпечення якості у цій сфері. Окрім того, розвиток означеної системи передбачено низкою нормативно-правових документів. Йдеться про Стратегію розвитку науки, освіти і технологій, а також про Програму розвитку системи ПОН у Хорватії на 2016–2020 рр. В Україні ключові пріоритети Уряду щодо модернізації П(ПТ)О, у тому числі шляхом забезпечення якості, викладено в Середньостроковому плані пріоритетних дій Уряду на період до 2020 р., а також у Концепції розвитку професійної освіти [13]. Зокрема в Концепції розкрито компоненти П(ПТ)О, сучасні підходи до фінансування в умовах децентралізації правління, підвищення її якості через оновлення змісту на основі компетентнісного підходу, створення сучасного освітнього середовища, підвищення престижності педагогічної праці, акредитації закладів та освітніх програм тощо.

Реалізація Національної системи забезпечення якості ПОН передбачає самооцінювання (базується на Законі «Про професійну освіту і навчання»). Воно здійснюється під контролем Агентства професійної освіти та освіти дорослих, Навчального центру зовнішнього оцінювання якості.

Контроль за якістю організації та впровадження учнівства здійснює Міністерство економіки, а також Міністерство науки і освіти. Зовнішнє оцінювання результатів іспитів для службовців також здійснюється Агентством професійної освіти та освіти дорослих і Національним центром зовнішнього оцінювання [190].

Забезпечення якості ПОН ґрунтується на розробленій Агентством методології й відповідних інструментах, що охоплюють такі критерії: планування й програмування роботи; викладання та супровід навчання; результати навчання; матеріальні та людські ресурси; професійний розвиток персоналу; співробітництво із соціальними партнерами; управління. Кожний критерій містить відповідні показники. Це дало змогу вже у 2011 р. у закладах професійної освіти розпочати процес самооцінювання. Агентство також розробило посібник «Е-якість», що сприяло покращенню підготовки щорічних звітів, які базуються на фактичних даних. Важливим елементом національної системи

забезпечення якості ПОН Хорватії є моніторинг зайнятості випускників закладів професійної освіти.

У Чехії функціонування системи ПОН регламентовано освітнім законодавством та гарантується відповідними державними органами (переважно Міністерствами). Вимоги ринку праці до якості ПОН описуються в кваліфікаційних стандартах і враховуються під час розроблення та перегляду освітніх програм. У Чехії забезпечення якості ПОН охоплює внутрішнє оцінювання (самооцінювання) закладами професійної освіти та зовнішнє оцінювання інспекцією навчальних закладів (CSI). Інспекція визначає й оцінює стан і результати навчання осіб у закладах професійної освіти, а також дотримання правових норм провайдерами професійної освіти (CSI).

Самооцінювання якості ПОН відбувається згідно з нормами і строками, що визначаються в щорічному звіті про діяльність закладу професійної освіти та використовуються під час зовнішнього оцінювання якості, що проводиться чеською інспекцією закладів професійної освіти.

Результати самооцінювання є основою складання щорічного звіту про діяльність закладів професійної освіти, а також для зовнішнього оцінювання якості. Зовнішнє оцінювання якості ПОН у Чехії здійснюють шкільні інспекції, які є незалежним національним органом. Діяльність цих інспекцій спрямовується на оцінювання результатів навчання учнів/студентів та визначення їх відповідності освітнім програмам і національним стандартам [104].

Якість акредитованих освітніх програм гарантується Міністерством освіти Чехії. Якість ПОН оцінюється як частина процедури акредитації. За умови виявлення недоліків акредитація не надається. Водночас існує механізм повторного подання документів на акредитацію. В Чехії не існує єдиного підходу до процесу акредитації. Державні органи застосовують різні підходи. Акредитація присуджується на відповідний строк (протягом декількох років). Після цього освітня програма має бути повторно акредитована. Успішне завершення особами освітніх програм на рівні МСКО 353 дає їм право отримати диплом;

особи, які мають професійний сертифікат МСКО 353, можуть отримати ще один сертифікат, але в іншій сфері діяльності. В Україні акредитація освітніх програм здійснюється центральним органом виконавчої влади із забезпечення якості освіти або акредитованими громадськими фаховими об'єднаннями чи особами, що здійснюють незалежне оцінювання якості П(ПТ)О та освітньої діяльності закладів. Для цього заклади П(ПТ)О подають письмову заяву й документи, що підтверджують відповідність їхньої освітньої діяльності стандартам П(ПТ)О за відповідними спеціальностями, а також спроможність забезпечувати досягнення тих, хто навчається, передбачених в освітніх програмах результатів навчання [3].

Результати аналізу досвіду функціонування систем ПОН у країнах Східної Європи свідчать, що найбільшу ефективність мають ті, що базуються на результатах навчання, а основним критерієм їх оцінювання є набуті компетентності/компетенції (знання та розуміння, навички та здібності, поведінка та ставлення). Відповідно до цього, якість ПОН у цих країнах перевіряється у формі внутрішнього та зовнішнього оцінювання з метою підтримки розвитку провайдерів професійної освіти. У реалізації означених процедур враховуються вимоги європейських стандартів якості ПОН.

Результати аналізу систем забезпечення якості ПОН у країнах Західної Європи свідчать, що всі вони базуються на положеннях національного освітнього законодавства, а також з урахуванням принципів і положень національних стратегій, спрямованих на реалізацію Європейської системи забезпечення якості ПОН. В усіх країнах Західної Європи в закладах професійної освіти оцінювання якості ПОН здійснюється у формі самооцінювання (внутрішнє оцінювання), а також зовнішнього оцінювання, що проводиться різними Агентствами або інспекціями якості освіти.

Системи забезпечення якості ПОН застосовуються однаково усіма державними і приватними закладами професійної освіти, а також підприємствами, які реалізують програми «учнівства». У функціонуванні систем забезпечення якості ПОН важливу роль відіграють соціальні партнери та інші зацікавлені сторони.

ВИСНОВКИ

Політика ЄС щодо забезпечення якості професійної освіти і навчання, з одного боку, носить рекомендаційний характер, а з іншого – створює сприятливий клімат для вдосконалення якості шляхом створення інфраструктури, середовища експертної взаємодії, методологій та інформаційних ресурсів з питань забезпечення якості. Забезпечення якості професійної освіти і навчання є системоутворюючим компонентом системи професійної освіти і навчання у країнах ЄС, який є необхідним для реалізації перспективних цілей даної сфери.

Забезпечення якості освіти і навчання (quality assurance in education and training) розглядається як діяльність (планування, впровадження, оцінку, звітування, покращення якості), що здійснюється з метою відповідності професійної освіти і навчання (зокрема змісту програм, курикулуму, системи оцінювання і підтвердження результатів навчання) очікуваним стейкхолдерами вимогам щодо якості. Система забезпечення якості професійної освіти і навчання функціонує на макрорівні (рівень системи освіти), мезорівні (рівні навчальних закладів) та мікрорівні (рівень освітнього процесу).

Забезпечення якості професійної освіти і навчання в країнах ЄС базується на таких принципах: політика та процедури щодо забезпечення якості охоплюють усі рівні Європейської рамки кваліфікацій; забезпечення якості є невід'ємною частиною системи внутрішнього управління навчальним закладом чи тренінговою установою; забезпечення якості включає постійне оцінювання навчальних закладів, їх навчальних програм, систем управління якістю зовнішніми незалежними органами чи агенціями; зовнішні незалежні органи чи агенції, до компетенції яких входить оцінювання якості, є об'єктом постійної перевірки; процес оцінювання якості має на меті оцінювання змісту навчання, технологій, умов з особливою увагою до оцінювання навчальних результатів та досягнень; забезпечення якості професійної освіти і навчання включає такі елементи: чіткі цілі та стандарти з показниками для їх вимірювання, рекомендації щодо впрова-

дження, відповідні ресурси, методики оцінювання, механізми зворотного зв'язку та процедури покращення; ініціативи щодо забезпечення якості на міжнародному, національному та регіональному рівнях мають бути скоординовані, що уможливить узгодженість, ефект синергії, системний підхід; забезпечення якості є процесом співробітництва на рівні освітніх систем та інституцій як всередині країн-членів, так і на рівні міжнародної взаємодії щодо забезпечення якості ПОН.

Для всіх рівнів професійної освіти і навчання у країнах ЄС вироблена спільна модель забезпечення якості. Управління якістю у закладі професійної освіти і навчання включає: аналіз ключових результатів навчання, аналіз відповідності навчальних програм і результатів навчання вимогам ключових стейкхолдерів, аналіз якості навчального процесу, аналіз якості управління навчальним закладом та навчальним процесом, аналіз потенціалу щодо покращення якості професійної освіти і навчання в цілому.

На базі аналізу визначених критеріїв (ступінь законодавчого регулювання необхідності навчання на базі продуктивної діяльності як необхідного елементу формальної професійної освіти і навчання; ступінь використання форм навчання на базі продуктивної діяльності в процесі реалізації національних/регіональних/галузових програм неформальної професійної освіти і навчання; ступінь державного фінансування програм професійної освіти і навчання із використанням форм навчання на базі продуктивної діяльності; ступінь визнання отриманих під час навчання на базі продуктивної діяльності компетенцій; ступінь зацікавленості стейкхолдерів у використанні та підтримці навчання на базі продуктивної діяльності) можна виділити наступні моделі забезпечення якості професійної освіти і навчання: ліберальну (відсутність регулювання з боку національних структур; потреба у навчанні, зміст та тривалість програм визначаються самими закладами), регуляторна (держава має виключне право на формування та реалізацію політики в сфері забезпечення якості професійної освіти і навчання, іноді функції з контролю та нагляду покладаються на місцеві органи управління) та

модель соціального партнерства (рішення щодо забезпечення якості навчання приймаються соціальними партнерами шляхом консультацій, переговорів, узгодження позицій).

Структура системи забезпечення якості у країнах ЄС включає наднаціональний та національний рівні. Прерогативою наднаціонального (загальноєвропейського) рівня забезпечення якості професійної освіти і навчання є визначення ключових спільних принципів забезпечення якості, обґрунтування й імплементація відповідної спільної політики, визначення уніфікованих показників для постійного моніторингу прогресу у забезпеченні якості ПОН у країнах-членах ЄС, забезпечення постійного збору інформації щодо актуальних питань забезпечення якості ПОН, їх моніторингу та інформування професійної спільноти, забезпечення функціонування відповідних інформаційних порталів, мереж тощо. Прерогативою ж національного рівня забезпечення якості професійної освіти і навчання є забезпечення функціонування національних контактних пунктів, гармонізація національного законодавства у сфері ПОН (у частині забезпечення якості) із загальноєвропейським, включення до національного законодавства відповідних норм, які уможливають ефективне функціонування системи забезпечення якості ПОН, узгодження національних стандартів забезпечення якості із загальноєвропейськими, підтримка процесів створення та сертифікації систем управління якістю закладами ПОН тощо.

Ключовими поняттями Європейської рамки забезпечення якості професійної освіти і навчання є динамічність, послідовність, спрямованість на врахування особливостей національних систем забезпечення якості, запровадження спільних принципів забезпечення якості в країнах ЄС, посилення співробітництва через обмін кращими практиками тощо. Європейська Рамка забезпечення якості – це довідникова система для забезпечення і розвитку якості професійної освіти і навчання в країнах ЄС, що базується на головних принципах ефективних національних моделей забезпечення якості в країнах ЄС. Вона позиціонується як своєрідний «інструмент перехресного читання» для політиків і практиків, за допомогою якого вони зможуть краще розумі-

ти, як працюють моделі якості, визначати проблемні сфери і приймати рішення щодо необхідного вдосконалення на основі загальних кількісних та якісних показників. Рамка може виконувати роль зв'язної ланки між різними моделями і підходами до забезпечення якості. Використання Рамки дозволяє зафіксувати і класифікувати кращі практики забезпечення якості в країнах Європейського Союзу, а також проводити їх порівняльний аналіз. У зв'язку з можливостями широкого застосування Рамки (як на рівні системи професійної освіти і навчання, так і на рівні провайдерів – постачальників послуг професійної освіти і навчання) вона може використовуватися для оцінки ефективності ПОН, а також сприятиме прозорості та відкритості систем професійної освіти і навчання.

Структурно Рамка складається з таких елементів: модель планування, здійснення оцінки і аналізу систем ПОН у країнах на різних рівнях; методика оцінювання й аналізу системи; системи моніторингу, яка визначається відповідним чином на національному або регіональному рівнях; вимірювальних інструментів – набору еталонних показників, спрямованих на допомогу країнам-членам у контролі та оцінюванні систем на національному або регіональному рівнях.

Запровадження Рамки в Україні пов'язано з низкою проблем різного рівня. Передусім із тим, що в Україні відсутній інструментарій (не розроблена єдина система показників, індикаторів) якості професійної (професійно-технічної) освіти, який відповідав би чинній статистичній методології і практиці та узгоджувався б із зарубіжними стандартами.

Залучення соціальних партнерів ґрунтується на їх обізнаності щодо змін потреб у навичках на ринку праці, що є передумовою для зайнятості населення та економічного зростання. Соціальні партнери вносять додаткову цінність для розвитку політики та практики професійного навчання, якщо вони заперечують ці потреби. Роботодавці та профспілки також заохочують навчання на підприємствах багатьма способами. Пільгові ради чи інші структури постійного співробітництва існують у більшості західноєвропейських країн, проте їх можливості не завжди пов-

ністю використовуються. Реальна співпраця вимагає довіри всіх партнерів. Працюючи разом, уряди, роботодавці та профспілки можуть розвивати освіту та навчання, яка буде відповідати різноманітним потребам суспільства, економіки та окремих осіб. Успішна співпраця трансформує роль соціальних партнерів від пасивної до активної участі, навіть якщо їхня роль залишається консультативною. І уряди, і організації соціальних партнерів повинні демонструвати свою готовність і здатність працювати разом. Водночас співробітництво має потенціал для збільшення можливостей усіх трьох сторін для того, щоб запроваджувати власну політику та практику.

Підвищення рівня залучення соціальних партнерів ґрунтується на розумінні того, що професійне навчання має тісний зв'язок з ринком праці та економікою. Якщо уряди надають можливість організаціям соціальних партнерів більш активно залучатись до політики професійної підготовки та її впровадження, вони можуть отримати досвід, який може бути використаний при розробці професійних стандартів, кваліфікацій та удосконаленню підготовки. Заохочення робочого навчання може підвищити якість результатів навчання, роблячи його економічно ефективним. Залучення соціальних партнерів повинно виходити за межі формальної участі і мати реальний внесок, який враховується при прийнятті рішень.

Якість підготовки та безперервного розвитку педагогів професійного навчання завжди перебувала у фокусі уваги розробників політики ЄС щодо забезпечення якості ПОН у цілому. Якість підготовки та безперервного професійного розвитку педагогів залишається вкрай важливою детермінантою забезпечення якості системи в цілому. Операціоналізація цього стратегічного вектора лежить у площині розвитку професійної компетентності педагогів у межах програм, які фінансуються як із національних фондів, так і з фондів ЄС; впровадження системного підходу до розвитку професійної компетентності педагогів (виявлення потреби у навчанні, збір інформації, реалізація заходів, створення можливостей для визнання компетентностей та кваліфікацій, отриманих шляхом неформальної освіти); ефективного

партнерства зі стейкхолдерами з метою розвитку професійної компетентності педагогів (зокрема забезпечення можливостей їхнього стажування на підприємствах); підтримки інституцій та галузевих асоціацій, які мають на меті розвиток професійної компетентності педагогів професійного навчання; інформаційної діяльності (яка має на меті збільшення рівня поінформованості, підвищення привабливості професії педагога професійного навчання, визнання досягнень тощо).

Система підготовки педагогів професійного навчання у країнах ЄС перебуває під впливом низки чинників: низька привабливість у суспільстві сфери ПОН у цілому; недостатній рівень професійної компетентності педагогів професійного навчання на протигагу зростаючим вимогам до сучасного педагога, який повинен бути фасилітатором безперервного професійного розвитку професіоналів в умовах суспільства знань; низький рівень адаптивності та інноваційності програм підготовки педагогів професійного навчання та їхньої відповідності сучасним здобуткам педагогічної науки та технологій; низький рівень суспільної репрезентованості педагогів професійного навчання, їх впливу на суспільно значущі процеси, що суттєво знижує рівень їхньої задоволеності професією; необхідність модернізації процесу підготовки кваліфікованих робітників, зміни інституційної структури закладів професійної освіти та підходів до управління ними, впровадження нової парадигми співробітництва всередині широкого кола зацікавлених сторін, що вимагає від сучасного педагога професійного навчання високого рівня комплексних знань, компетентностей та рівня залученості у процеси багатосторонньої взаємодії; низький рівень наукового інтересу до проблем забезпечення якості підготовки та безперервного професійного розвитку педагогів професійного навчання, недостатність наукових досліджень у даній царині; впровадження у країнах ЄС так званої ідеї “професіоналізації” (діяльність будь-якої освітньої установи (у тому числі й закладів професійної (професійно-технічної) освіти) має мати втілення і внесок у економічний розвиток держави, а також у розвиток людського капіталу країни, що відповідно вимагає переформатування як

підходів до організації діяльності закладів, так і вимог до рівня професійної компетентності педагогів професійного навчання.

Процес підготовки педагогів професійного навчання у країнах ЄС, з одного боку, визначається загальноєвропейськими стратегічними векторами та політиками, а з іншого – має виражену національну специфіку. Національні відмінності у моделях підготовки педагогів професійного навчання відображають специфічні національні контексти розвитку сфери ПОН. Так, відповідна *іспанська модель* базується на забезпеченні таких потреб: подолання домінанти індустріального детермінізму у процесі визначення потреби у навчанні та вимог до компетентності, автономність та саморозвиток цільової аудиторії, зв'язок між стратегіями розвитку професійної компетентності персоналу та загальною стратегією підприємства, поєднуваність моделі безперервного розвитку із моделлю управління персоналом підприємства, взаємопов'язаність між програмами підготовки кваліфікованих робітників та потребами регіонального розвитку. *Французька модель* передбачає врахування у процесі підготовки нових розширених функцій педагога професійного навчання (зокрема відповідальність за організаційний розвиток та процес управління персоналом, соціальна адаптація осіб з особливими потребами) та нових сфер його відповідальності (зокрема оцінювання навчальних результатів, взаємодія із соціальними партнерами, аналіз бізнес-процесів, верифікація результатів). *Фінська модель* зацентрована на диверсифікації функцій педагога професійного навчання (зокрема розвиток існуючих компетентностей учнів, демонстрація експертизи у професійній та педагогічній площинах, фасилітація групової взаємодії) і тренера на виробництві (зокрема організація професійного розвитку працівників, вплив на усвідомлення ними важливості безперервного професійного розвитку, розвиток професійних умінь).

Сучасна європейська концепція забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання передбачає, що відповідна система має бути ефективною (що передбачає найбільш оптимальне використання ресурсів та ефект синергії від їх вза-

ємодії), результативною (що передбачає досягнення цілей відповідної підготовки), справедливою, інноваційною, відповідною до завдань, які вирішуються на національному та регіональному рівні, та такою, що сприяє вирішенню завдань зайнятості, підвищення продуктивності та соціальної інклюзії.

Процес забезпечення якості базується на таких основних принципах: на заклад вищої освіти покладається відповідальність за ефективність процесу забезпечення якості; стандарти забезпечення якості враховують відмінності у типах навчальних закладах, програмах, системах, контингенті студентів тощо; стандарти забезпечення якості мають на меті впровадження культури та філософії якості; процес забезпечення якості наперед базується на потребах та очікуваннях студентів, стейкхолдерів та суспільства.

У залежності від функцій, які виконують педагоги професійного навчання (первинна професійна підготовка чи підвищення кваліфікації персоналу на виробництві в умовах безперервного професійного розвитку), перелік їх компетентностей також варіюється. Так, визначальним для педагогів професійного навчання, які реалізують освітній процес у закладах професійної освіти, є здатність вибудовувати його з акцентом на розв'язання виробничих ситуацій (так зване навчання через діяльність – *learning by doing*). На противагу цьому, тренери та ментори на виробництві мають розвивати здатність до транслювання більш узагальнених, навіть абстрактних концепцій, які пояснюють суть явищ, процесів та причинно-наслідкові залежності. Ключовим також є здатність педагога до скорочення розриву між теоретичними знаннями учнів та їх практичними уміньми, уміння налагодити взаємодію (на індивідуальному, груповому рівні), здатність до рефлексії власної діяльності (як дидактичної та педагогічної, так і фахової) та емпатії, здатність до комплексного розуміння ситуації (на противагу точковим спеціалізованим підходам).

Одним із підходів до формування стандартів підготовки педагога професійного навчання є виокремлення так званих «сфер якості» та з'ясування динаміки змін явищ. Йдеться про те, що вимірюванням та оцінкам підлягають не явища як такі,

а динаміка змін явища від існуючого до еталонного (описаного стандартом). Зокрема, такими «сферами якості» було визначено: роль педагога та тренера; навчальний процес; методи навчання; аналіз процесу навчання; зміст навчання; освітнє середовище та умови здійснення навчального процесу в умовах закладу та на виробництві.

Стандарти забезпечення якості підготовки педагога професійного навчання спрямовані на вимірювання динаміки зміни визначених явищ; ґрунтуються на ідентифікації проблемних зон та визначення конкретної мети щодо покращення; містять конкретні дії щодо покращень; формалізуються у визначених «сферах якості» (роль педагога та тренера; навчальний процес; методи навчання; аналіз процесу навчання; зміст навчання; освітнє середовище та умови здійснення навчального процесу в умовах закладу та на виробництві).

Як неодноразово зазначалось у ряді публікацій українських учених, розвиток національної професійної (професійно-технічної) освіти має відбуватись згідно із планом втілення Копенгагенського процесу (2002), метою якого є виконання рішень Декларації Європейської Комісії та міністрів освіти європейських країн з розвитку співробітництва в галузі професійної освіти і навчання в Європі.

Для успішної інтеграції в європейський освітній простір професійна (професійно-технічна) освіта в Україні має вирішити ряд завдань, визначених у Декларації: забезпечення прозорості кваліфікацій, розв'язання проблеми визначення компетенцій і кваліфікацій (створення кваліфікаційної рамки для забезпечення прозорості), розробка кваліфікацій на галузевому рівні, забезпечення якості і розробка спільних критеріїв і принципів оцінювання якості професійної освіти і навчання і т. д. Вирішивши ці завдання, професійна освіта нашої країни не лише зможе стати частиною єдиного європейського освітнього простору, але й зможе подолати ряд нагальних проблем, зокрема зробить професійну освіту привабливою як для учнів, так і для стейкхолдерів – третьої сторони, потенційних партнерів в освітньому процесі.

Процес реформування професійної (професійно-технічної) освіти в Україні підтримується донорами із різних країн світу, зокрема – країн ЄС. Втім нові програми мають слабку підтримку з боку українських підприємств, які б мали бути зацікавлені у підготовці молодих кваліфікованих спеціалістів зі знаннями, вміннями і навичками, що відповідають реаліям сьогодення. Однією із ключових проблем професійної (професійно-технічної) освіти в Україні є відсутність належного державного фінансування на утримання й оновлення матеріально-технічної бази, що заважає якійсь підготовці фахівців відповідно до вимог ринку праці і потенційних роботодавців. Тому ця проблема мала б вирішуватись за допомогою соціального партнерства ПТНЗ з підприємствами – роботодавцями, які могли б забезпечити учнів робочими місцями для проходження виробничої практики, а у подальшому сприяли б їх працевлаштуванню. Крім того, потенційні стейкхолдери і донори могли б брати участь у законодавчому процесі; визначати цілі політики в сфері професійної (професійно-технічної) освіти в межах державних департаментів, як це роблять соціальні партнери в Австрії і Данії, долучались до створення та оновлення курсів ПОН; формулювання цілей, навчальних програм, екзаменаційних стандартів за прикладом Данії, Фінляндії і Німеччини. Втім, якщо в Австрії і Німеччині традиція соціального партнерства в сфері професійної освіти має давню традицію, яка сягає корінням позаминулого століття, соціальне партнерство в Україні, будучи відносно новим явищем, пов'язаним зі зміною форм власності у нашій державі, має отримати відповідну законодавчу базу, яка б закріплювала партнерські стосунки між державою, закладами освіти і підприємцями, а також надавала останнім певні пільги, заохочувала їх до співпраці. Оскільки з усіх галузей освіти професійна освіта є максимально інтегрованою у виробництво, то без тісної взаємодії з широким колом соціальних партнерів її подальший розвиток унеможлиблюється.

На основі викладеного, якість ПОН у широкому сенсі слід розуміти як здатність органів управління освіти й безпосередніх провайдерів професійної освіти задовольняти встановлені або

передбачувані потреби суспільства, окремих соціальних груп і громадян у набутті професійної компетентності та кваліфікацій. У більш вузькому розумінні якість ПОН характеризується різними складовими процесу оцінювання: з одного боку, якістю підготовки кваліфікованих фахівців, а з іншого – компетентнісноорієнтованим змістом і технологіями освітнього процесу з урахуванням вимог державних стандартів. Зміст цього поняття співпадає з визначенням міжнародного стандарту якості серії ISO 9000 як сукупність властивостей і характеристик, що обумовлюють здатність задовольняти нинішні і перспективні вимоги виробництва, суспільства і держави у сфері підготовки кваліфікованих фахівців, а також потреби особистості в само-реалізації.

Зокрема внутрішнє оцінювання якості ПОН здійснюється відповідно до рекомендацій європейського Керівництва із самооцінювання якості й передбачає збір спеціальної інформації про заклади професійної освіти, ефективність їхньої діяльності. Його результати враховуються під час планування заходів щодо вдосконалення роботи закладів професійної освіти, а також у процесі зовнішнього оцінювання якості.

Рекомендації щодо зовнішнього оцінювання якості професійної (професійно-технічної) освіти уможливають його здійснення за допомогою стандартів, процедур акредитації і сертифікації освітніх програм та за активної участі педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Для його здійснення створюються Експертні комісії на чолі з представниками роботодавців, до складу яких входять представники певних професій або професійних асоціацій, місцеві експерти з питань ринку праці. За підсумками зовнішнього оцінювання якості ПОН готується щорічний національний звіт, який подається у відповідні інстанції.

Для забезпечення якості професійної (професійно-технічної) освіти в Україні важливе значення мають положення Європейської системи забезпечення якості ПОН (EQAVET), а також рекомендації щодо здійснення внутрішнього та зовнішнього оцінювання якості ПОН у країнах ЄС. Їх використання в Україні

дає змогу на основі системного та комплексного підходів встановлювати відповідність між діяльністю закладів професійної (професійно-технічної) освіти і результатами, яких вони досягають у сфері професійної підготовки майбутніх кваліфікованих фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бородієнко О. Ефективне управління закладами професійної (професійно-технічної) освіти. Методичні матеріали для учасників тренінгу. Програма ООН з відновлення та розбудови миру, 2019. – 120 с.
2. Бородієнко О. В. Забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання: аналіз зарубіжного досвіду. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка. 2018. Вип. 16. – С. 61–69. <https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.152-161>.
3. Бородієнко Олександра, Людмила Пуховська, Олександр Радкевич, Сніжана Леу. Дорожня карта професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка. 2017. Вип. 13. – С. 24–35.
4. Валентина Радкевич, Ганна Романова, Олександра Бородієнко. Концептуальні основи практико-орієнтованої підготовки викладачів професійної освіти і навчання. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка. 2018. Вип. 16. – С. 5–14.
5. Закон України «Про освіту». Урядовий кур'єр. 2017. 4 жовт. (№ 186). – С. 9–19.
6. Інформаційно-аналітичні матеріали до парламентських слухань на тему: «Збалансований розвиток людського капіталу в Україні: завдання освіти і науки». Міністерство освіти і науки України, 2019.
7. Модернизация СПО: европейская версия. Аккредитация в образовании. 2018. № 5 (105).
8. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013. База даних «Законодавство України». ВР України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
9. Про професійно-технічну освіту: Закон України від 10.02.1998 № 103/98-ВР. База даних «Законодавство України». ВР України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/103/98-вр>.
10. Про Стратегію сталого розвитку «Україна-2020»: Указ Президента України від 12.01.2015 № 5/2015. База даних «Законодавство України». ВР України. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>.
11. Професійні навчальні заклади в країнах Європейського Союзу: практич. посіб. / Л. П. Пуховська, О. В. Бородієнко, С. О. Леу, О. В. Мель-

ник, Шимановський М. М., Кравець Ю. І.; за заг. ред. В. О. Радкевич. Київ : ПТТО НАПН України, 2017. – 219 с.

12. 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. Київ : «НВП Поліграфсервіс», 2014. – 176 с.

13. Пуховська Л.П. Професійна освіта та інновації: досвід країн ЄС. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка. 2017. – С. 124–132.

14. Пуховська Л. П. Європейські керівні принципи підготовки і розвитку педагогів професійної освіти. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка. 2016. Вип. 12. – С. 37–42.

15. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до забезпечення професійної освіти і навчання. Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання : матеріали Всеукр. (звіт.) наук.-практ. конф., [23 березня 2012 р., м. Київ], Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України; [за заг. ред. В. О. Радкевич]. Київ, 2012. Вип. 1. – С. 9–15.

16. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти. Професійно-технічна освіта. 2012. № 3. – С. 8–10.

17. Радкевич О. П. Правове забезпечення розвитку систем професійної освіти і навчання в країнах західної Європи. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка. 2018. Вип. 15. – С. 162–168.

18. Радкевич О.П. Особливості фінансування професійної освіти в країнах Східної Європи. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка. 2018. Вип. 16. С. 175–182.

19. Сучасна професійна освіта: проект концептуальних засад реформування професійної освіти України / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-rozrobilo-proekt-konceptualnih-zasad-reformuvannya-profesijnoyi-osviti-ukrayini-suchasna-profesijna-osvita>.

20. Сучасні моделі професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу: порівняльний досвід : монографія / В. О. Радкевич, Л. П. Пуховська, О. В. Бородієнко, О. П. Радкевич, Н. В. Базелюк, Н. М. Корчинська, С. О. Леу, В. В. Артемчук; за заг. ред. В. О. Радкевич. Київ: ПТТО НАПН України, 2018. – 223 с.

21. Тезаурус професійної освіти і навчання в країнах Європейсько-го Союзу / Л. П. Пуховська, С. О. Лей, О. П. Радкевич, М. М. Шимановський, за наук. ред. Л. П. Пуховської, О. В. Бородієнко. Київ : ІПТО НАПН України, 2016. – 58 с.
22. About Us. What does the National Contact Point for England do? URL: <https://www.naric.org.uk/ecvet/Default.aspx>.
23. Allais S. Claims vs practicalities: lessons about using learning outcomes. *Journal of Education and Work*. 2012. Vol. 25, No 3, P. 331–354. <http://doi.org/10.1080/13639080.2012.687570>.
24. Allais S. Selling out education: national qualifications frameworks and the neglect of knowledge. Rotterdam : Sense Publishers, 2014. 304 p.
25. Allinckx I., Monico D. Vocational education and training in Europe – Belgium. Cedefop ReferNet VET in Europe reports. 2016. URL: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_BE.pdf.
26. An approach towards further strengthening Vocational Education and Training in Turkey. CINOP, 2012 URL: <http://cinop.brengtlerentotleven.nl/downloads/english/StrengtheningVETinTurkey.pdf>.
27. An introductory guide to national qualifications frameworks: conceptual and practical Issues for policymakers. Geneva: International Labour Organisation, 2007. URL: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/instructionalmaterial/wcms_103623.pdf.
28. Andersen O. D., Kruse K. Vocational education and training in Europe – Denmark. Cedefop ReferNet VET in Europe reports. 2016. URL: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_DK.pdf.
29. Application of learning outcomes approaches across Europe: a comparative study. Cedefop. Luxembourg: Publications Office, 2016. Cedefop reference series; No 105. <http://doi.org/10.2801/735711>.
30. Apprenticeship – Key Success Factors URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/apprentice-trainee-success-factors_en.pdf.
31. Apprenticeship education program summary. California Department of Education. 2014. URL: <http://www.cde.ca.gov/ci/ct/ap/apprent07summary.asp>.
32. Apprenticeship funding in England from August 2018 (May 2018). URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/707945/Apprenticeship_funding_policy_in_England_from_August_2018.pdf.
33. Ari M., Balci S. The Importance Of Vocational & Technical Education In Global Economy. IVETA Regional Conference, 20-22 October 2003, Ankara University. 2003.
34. Assuring quality in vocational education and training. The role of accrediting VET providers. Cedefop Reference series. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011. <https://doi.org/10.2801/91293>.
35. Attwell G. New roles for vocational education and training teachers and trainers in Europe: a new framework for their education. *Journal of European Industrial Training*. 1997. Vol. 21, No 6/7. P. 256–265, <https://doi.org/10.1108/03090599710171558>.
36. Ausbildungsqualität. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_109_ideal_und_realitaet_betrieblicher_ausbildungsqualitaet.pdf.
37. Austria – France: Framework Agreement on the Assessment of Studies and the Academic Recognition of Final Diplomas. URL: https://www.bmbwf.gv.at/fileadmin/user_upload/wissenschaft/naric/english/Austria-France_bilateral.pdf.
38. Azim A. I., Waqas M., Cheema L. J. Mediating Character of Readiness Between Training and Development and Employee Performance. *Arabian Journal of Business and Management Review (OMAN Chapter)*. 2012. Vol. 2. No 2. P. 1–11.
39. Bates R. A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and Program Planning*. 2004. No 27. P. 341–347.
40. Behavioural Competency Dictionary. University of Guelph. URL: <https://www.uoguelph.ca/cio/sites/uoguelph.ca.cio/files/HR's%20Competency%20Dictionary.pdf>.
41. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company, 1956. – 453 p.
42. Boyd S. Partnership working: European social partnership models. Scottish Trades Union Congress. 2002. URL: <https://www2.gov.scot/resource/doc/25954/0028681.pdf>.
43. Cedefop monitoring and analysis of VET policies. Developments in vocational education and training policy in 2015-17. Slovakia. Cedefop, 2018. URL: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/vet-policy-developments-slovakia-2017>.
44. Cedefop monitoring and analysis of VET policies. Developments in vocational education and training policy in 2015-17. Slovenia. Cedefop, 2018. URL: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/vet-policy-developments-slovenia-2017>.
45. Cerkez E. B., Stroie D. C., Vladut Z. E. Vocational education and training in Europe – Romania. Cedefop ReferNet VET in Europe reports.

2016. URL: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_RO.pdf.

46. Chłoń-Domińczak A. et al. Vocational education and training in Europe – Poland. Cedefop ReferNet VET in Europe reports. 2016. URL: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_PL.pdf.

47. Commission of the European Communities. Communication from the Commission. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Brussels, 21.11.2001 COM(2001) 678 final. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>.

48. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions. Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes. European Commission, 2012. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52012DC0669>.

49. Competence: Inquiries into its Meaning and Acquisition in Educational Settings / Ed. by Edmund C. Short. Lanham: University Press of America, 1984. Vol. VI. 185 p.

50. Council conclusions on the role of education and training in the implementation of the Europe 2020 strategy. Council of the European Union, 2011. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=CELEX:52011XG0304%2801%29>.

51. Council recommendation 98/561/EC of 24 September 1998 on European cooperation in quality assurance in higher education. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex:31998H0561>.

52. Council resolution of 5 December 1994 on the quality and attractiveness of vocational education and training. URL: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31994Y1230\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31994Y1230(01)&from=EN).

53. Curriculum reform in Europe: the impact of learning outcomes. Cedefop. Luxembourg: Publications Office, 2012. URL: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5529>.

54. CVET in Europe: the way ahead. Cedefop. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. <https://doi.org/10.2801/034661>.

55. Daija Z., Kinta G. Vocational education and training in Europe – Latvia. Cedefop ReferNet VET in Europe reports. 2016. URL: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_LV.pdf.

56. DARES (direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques). URL: <http://travail-emploi.gouv.fr/ministere/organisation/article/dares-direction-de-l-animation-de-la-recherche-des-etudes-et-des-statistiques>.

57. Declaration of the European Ministers for 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'. Brussels: European Commission, 2002. URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf.

58. Defining, writing and applying learning outcomes: a European handbook. Cedefop. Luxembourg: Publications Office, 2017. <http://doi.org/10.2801/566770>.

59. DeGEval – Evaluation Society (Gesellschaft für Evaluation e.V.). URL: <https://www.degeval.org/home/>.

60. Department for Business, Innovation and Skills Department for Education.. URL: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/536043/Post-16_Skills_Plan.pdf.

61. Deutsche Gesellschaft für Evaluation) (DeGEval – Evaluation Society (Gesellschaft für Evaluation e.V.). URL: <https://www.degeval.org/home/>.

62. Developing an end-point assessment plan. URL: <https://www.instituteforapprenticeships.org/developing-new-apprenticeships/developing-an-end-point-assessment-plan/>.

63. Developing new apprenticeship standards – overview. URL: <https://www.instituteforapprenticeships.org/developing-new-apprenticeships/developing-new-apprenticeship-standards-overview/>.

64. Developments in vocational education and training policy in 2015-17: Denmark. Cedefop monitoring and analysis of VET policies. Cedefop, 2018. URL: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/vetpolicy-developments-denmark-2017>.

65. Developments in vocational education and training policy in 2015-17: Germany. Cedefop monitoring and analysis of VET policies. Cedefop, 2018. URL: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/vetpolicy-developments-germany-2017>.

66. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance [DEPP]. URL: <http://www.education.gouv.fr/cid1180/direction-de-l-evaluation-de-la-prospective-et-de-la-performance.html>.

67. Draft Strategy for Technical and Vocational Education and Training (2016-2021) 199 EX/6. Executive Board of United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris, 18 February 2016.

68. Education and training 2010: the success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms: joint interim report of the Council and the Com-

mission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe. Brussels: Council of the European Union, 2004. URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf

69. Ensuring the quality of certification in vocational education and training. Cedefop. Luxembourg: Publications Office, 2015. Cedefop research paper; No 51. <http://dx.doi.org/10.2801/25991>.

70. EQARF indicators. URL: <https://www.eqavet.eu/Equavet2017/media/Documents/Explanatory-brochure-on-the-EQARF-indicators.pdf>.

71. EQAVET – the European Quality Assurance in Vocational Education and Training. URL: <https://www.eqavet.eu>.

72. EQAVET Report of Belgium (Flanders). Summer 2016. URL: [https://www.eqavet.eu/Equavet2017/media/Documents/2-BE-\(FL\)_Final-EQAVET-country-information-update.pdf](https://www.eqavet.eu/Equavet2017/media/Documents/2-BE-(FL)_Final-EQAVET-country-information-update.pdf).

73. EQAVET: Brief description of the context of the VET system in the Netherlands. URL: <https://www.eqavet.eu/what-we-do/implementing-the-framework/netherlands>.

74. EQAVET: Description of the VET System in France. URL: <https://www.eqavet.eu/what-we-do/implementing-the-framework/france>.

75. EQAVET: European quality assurance in vocational education and training. URL: http://www.eqavet.nl/_images/user/Equavet_Leaflet_NL.p_20131030151118.pdf.

76. EQAVET: IVET Austria. URL: <https://www.eqavet.eu/what-we-do/implementing-the-framework/austria>.

77. EU initiatives supporting VET in the UK. URL: <http://ccea.org.uk/sites/default/files/docs/accreditation/european/EU%20Initiatives%20supporting%20VET%20in%20the%20UK%20Report.pdf>.

78. European co-operation for Accreditation. URL: <https://european-accreditation.org/>.

79. European Training Strategy. Set of competences for trainers. Glossary. SALTO Training and Cooperation Resource Centre. URL: https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-3045/Glossary%20-%20Set_of_trainer_competences_low%20resolution.pdf.

80. External quality assurance. URL: <https://www.instituteforapprenticeships.org/quality/external-quality-assurance/>.

81. Farkas P. et al. Vocational education and training in Europe – Hungary. Cedefop ReferNet VET in Europe reports, 2016. URL: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_HU.pdf.

82. Fazekas M., Litjens I. A Skills beyond School Review of the Neth-

erlands. Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, 2014. <http://doi.org/10.1787/9789264221840-en>.

83. Federal Act on Vocational and Professional Education and Training (Vocational and Professional Education and Training Act, VPETA). URL: <https://www.admin.ch/opc/en/classifiedcompilation/20001860/201801010000/412.10.pdf>.

84. Field S. et al. A Skills beyond School Review of Denmark, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, 2012. <http://doi.org/10.1787/9789264173668-en>.

85. Fischer M. From input to outcome: quality development and quality assurance in company-based learning. In Hemkes B., Schemme D. (eds) Improving the quality of company-based learning. Practical guides for the implementation of the European quality strategy. Bonn: Federal Institute for Vocational Education and Training (BiBB), 2013. P. 11–12.

86. Formative assessment: improving learning in secondary classrooms. Paris: OECD Publishing, 2005.

87. Fundamentals of a common quality assurance framework (CQAF) for VET in Europe. Cedefop Panorama series. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007. 90 p.

88. Future skills supply and demand in Europe: forecast 2012. Cedefop. Luxembourg: Publications Office, 2012. URL: http://www.cedefop.europa.eu/files/5526_en.pdf.

89. G 20ts Project – Output 1.1. Stock-taking Report version 20180103. URL: https://www.ilo.org/skills/projects/g20ts/WCMS_616317/lang-en/index.htm.

90. Garvin D. A. Competing on the Eight Dimensions of Quality. Harvard Business Review. November-December 1987. P.100-109.

91. Glossary on European Policy in VET. European Regions Enhancing Internationalisation in Vocational Education and Training. EREIVET, July 2015. URL: <http://www.ereivet.net>.

92. Glossary: Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. URL: <http://www.eucen.eu/EQFpro/GeneralDocs/FilesFeb09/GLOSSARY.pdf>.

93. Government of Netherlands: Secondary vocational education (MBO) and higher education. URL: <https://www.government.nl/topics/secondary-vocational-education-mbo-and-higher-education>.

94. Grollman P. The Quality of Vocational Teachers: teacher education, institutional roles and professional reality. European Educational Research Journal. 2008. Vol. 7. No 4.

95. Gunbayı I. Principals' perceptions on school management: a case study with metaphorical analysis. *International Online Journal of Educational Sciences*. 2011. No 3(2) P. 541–561.

96. Gunbayı I., Ozel M. The problems in tvet for apprenticeship from the perspective of different groups of actors: a case study. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych - Polish Journal of Continuing Education*. 2013. (81)2, P. 7-28.

97. Handbook for VET providers: Supporting internal quality management and quality culture. Cedefop. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. Cedefop Reference series; No 99. URL: http://www.cedefop.europa.eu/files/3068_en.pdf.

98. Hawthorne D. Assessment Centers: Best Practices for Best Results. A discussion of assessment center use and research findings to help practitioners. URL: <http://cogniphany.com/wp-content/uploads/2012/06/Assessment-Centers.pdf>.

99. High speed rail – the National college. URL: <https://www.nchr.ac.uk/>.

100. Hoger Beroepsonderwijs (HBO5). URL: https://www.onderwijskiezer.be/v2/hoger/hoger_hbo.php.

101. Implementation of the LOLF in France: A Thwarted Ambition? URL: <http://blog-pfm.imf.org/pfmblog/2012/02/implementation-of-the-lolf-in-france-a-thwarted-ambition.html>.

102. Instituts Universitaires de Technologie. URL: <http://www.iut.fr>.

103. Januszewski A., Molenda M. Educational Technology: A Definition with Commentary. 2007. URL: <https://htirtayasa.files.wordpress.com/2010/09/educational-technology-a-definition-with-commentary-edited-by-januszewski-and-molenda.pdf>.

104. Kaňáková M., Czesaná V., Šimová Z. Vocational education and training in Europe – Czech Republic. Cedefop ReferNet VET in Europe reports. 2016. URL: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_CZ.pdf.

105. Keevy J., Chakroun B. Level-setting and recognition of learning outcomes: the use of level descriptors in the twenty-first century. Paris: UNESCO, 2015. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002428/242887e.pdf>.

106. Kennedy, D. et al. Learning outcomes and competences. Bologna handbook: making Bologna work. European Universities Association. Berlin: Raabe, 2009.

107. Kvalifikacijų ir profesinio mokymo plėtros centras. Vocational education and training in Europe – Lithuania. Cedefop ReferNet VET

in Europe reports. 2016. URL: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_LT.pdf.

108. La Rue M.-A., Byusa M. Vocational teachers and trainers in a changing world: the imperative of high-quality teacher training systems. International Labour Office, Employment Policy Department, Skills and Employability Branch, 2015.

109. Lassnigg L. Lost in translation: learning outcomes and the governance of education. *Journal of Education and Work*. 2012 Vol. 25. No 3. P. 299–330. <http://doi.org/10.1080/13639080.2012.687573>.

110. Learning outcomes approaches in VET curricula. A comparative analysis of nine European countries. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010. <https://doi.org/10.2801/28989>.

111. Leu S. Qualification frameworks: lessons from the United Kingdom for Ukraine. *International Journal of Education & Development*. 2017. Vol. 3. P. 109–122. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/708874/1/International-Journal-of-Education---Development--2017-----3-----pdf>.

112. Liulmyla Pukhovska. Theoretical Foundation of Vocational Education and Training in EU Countries. *Education: Modern Discourses. The Scientific Journal*. Number 1, 2018. P. 63-70.

113. Maastricht communiqué on the future priorities of enhanced European cooperation in vocational education and training (VET) (Review of the Copenhagen declaration of 30 November 2002). Brussels: European Commission, 2004. URL: http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_en.pdf.

114. MBA Brief Concept Definition. URL: http://www.mbabrief.com/what_is_business_simulation.asp.

115. Missions et organisation du ministère: Les organismes consultatifs. URL: <http://www.education.gouv.fr/cid56490/les-organismes-consultatifs.html>.

116. Models and uses of 'competence' in six EU countries' VET systems. Cross-partner report on the reviews of the current situation. 2016. URL: file:///C:/Users/Sasha/Downloads/IO1_Overall_Report_final_OpenAccess.pdf.

117. Modernizing Vocational Education and Training. Federal Institute for Vocational Training Publication. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn, 2004.

118. MoER. 2015. URL: http://trade.ec.europa.eu/doclib/docs/2015/october/tradoc_153846.pdf.

119. Monitoring ECVET implementation strategies in Europe in 2013.

Cedefop. Luxembourg: Publications Office, 2014. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6122_en.pdf.

120. New priorities for European cooperation in education and training. 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training, 2015. Official Journal of the European Union. C 417/25. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=EN).

121. News. Europass. URL: <https://www.naric.org.uk/Europass/News.aspx>.

122. Nielsen S. Introduction. EFT Year Book, Social partners in Vocational education and training. European Training Foundation, 2011. P. 7–15.

123. OECD Education Working Papers, No 83. Paris: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/5k92zp1cshvb-en>.

124. Ordinance on Vocational and Professional Education and Training (Vocational and Professional Education and Training Ordinance, VPETO). URL: <https://www.admin.ch/opc/en/classified-compilation/20031709/index.html>.

125. Peer learning activity: the writing of learning outcomes for assessment and validation: 19-20 November 2014, Cork, Ireland. Summary report. European Commission, 2014. URL: http://extendedcampus.cit.ie/content-files/PLA%20Cork%2019_20%202011%202014%20Report%20final.pdf.

126. Peer Review Report: Social Dialogue in Vocational Education and Training and Employment in Turkey, Torino: ETF, 2004.

127. Post-16 Skills Plan (July 2016), Department for Business, Innovation and Skills Department for Education. URL: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/536043/Post-16_Skills_Plan.pdf.

128. Poulsen S. B., Eberhardt C. Approaching Apprenticeship Systems from a European Perspective: Discussion Papers: No. 171 / BiBB. Bonn: Federal Institute for Vocational Education and Training, 2016. 171 p. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/en/publication/download/7987>

129. Protz T. S. Learning outcomes as a key concept in policy documents throughout policy changes. Scandinavian journal of educational research. 2014. Vol. 59. No 3. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00313831.2014.904418>.

130. Pulakos E. D. Selection Assessment Methods. A guide to implementing formal assessments to build a high-quality workforce. SHRM Foundation, 2005. 82 p.

131. Qualifications and Vocational Education and Training Development Centre. URL: https://www.kpmpc.lt/index_en.html.

132. Qualität der betrieblichen Berufsausbildung. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/7503>.

133. Qualitätsmanagement Lehrlingsausbildung, QML (Qualität in der Lehre). URL: <https://www.ibw.at/resource/download/642/checklist-qualitaet-in-der-lehre.pdf>.

134. Qualitätsverantwortlichkeiten in der Berufsbildung. URL: <https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/qualitaetsverantwortlichkeiten.pdf.download.pdf/qualitaetsverantwortlichkeiten.pdf>.

135. Quality Assurance in Switzerland. URL: <https://www.apprenticeship-toolbox.eu/attractiveness-excellence/quality-assurance/106-quality-assurance-in-switzerland>.

136. Quality in education and training. Glossary. Cedefop. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011. URL: http://www.cedefop.europa.eu/files/4106_en.pdf.

137. Quality in VET in European SMEs. A review of the food processing, retail and tourism sectors in Bulgaria, the Czech Republic, Romania and Slovakia. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007. 122 p.

138. Quality Indicators and Shaping Measures as Standards in TVET Teacher Education. In Dittrich J., Jailani Md Y., Spöttl G., Bukit M. (eds.) Standardization in TVET Teacher Education. Frankfurt/Main et al.: Lang Verlag, 2009. P. 152–162.

139. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the Establishment of a European quality assurance reference framework for vocational education and training. Official Journal of the European Union, C 155, 18.6.2009, pp. 1-10. URL: [http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708(01)&from=EN).

140. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 12 February 2001 on European cooperation in quality evaluation in school education. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32001H0166>.

141. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 15 February 2006 on further European cooperation in quality assurance in higher education. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0143>.

142. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications

Framework for lifelong learning. URL: <http://www.eucen.eu/ EQFpro/GeneralDocs/FilesFeb09/GLOSSARY.pdf>.

143. Recommendation of the European Parliament and of the Council on establishment of a European quality assurance reference framework for vocational education and training. URL: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32009H0708\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32009H0708(01)).

144. Regulation (EC) No 765/2008 of the European Parliament and of the Council of 9 July 2008 setting out the requirements for accreditation and market surveillance relating to the marketing of products and repealing Regulation (EEC). No 339/93. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32008R0765>.

145. Report from the Commission to the European Parliament and the Council on the implementation of the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training. Brussels, 28.1.2014 COM(2014) 30 final. URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/eqavet_en.pdf.

146. Report of the Joint Expert Seminar on Quality Assurance in vocational education and training (VET) and higher education (HE) for improving their permeability 22-23 OCTOBER 2013, Brussels. URL: [https://www.eqavet.eu/Equavet2017/media/publications/Report-of-the-Joint-Expert-Seminar-on-Quality-Assurance-in-vocational-education-and-training-\(VET\).pdf?ext=.pdf](https://www.eqavet.eu/Equavet2017/media/publications/Report-of-the-Joint-Expert-Seminar-on-Quality-Assurance-in-vocational-education-and-training-(VET).pdf?ext=.pdf).

147. Revising Global Trends in TVET: Reflections on Theory and Practice. UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training, 2013. 356 p.

148. Riga Conclusions. On a New Set of Medium-term Deliverables in the Field of VET for the Period 2015-2020, as a result of the Review of Short-term Deliverables Defined in the 2010 Bruges Communiqué. 2015. URL: http://www.izm.gov.lv/images/RigaConclusions_2015.pdf.

149. Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 24 lutego 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i zaminów w szkołach publicznych. Dz. V.2012 poz. 262.

150. Rupp D., Gibbons A., Baldwin A., Snyder L., Spain S., Woo S. An initial validation of developmental assessment centers as accurate assessments and effective training interventions. *The Psychologist-Manager Journal*. 2006. No 9 (2). P.171-200.

151. Senge P. M. *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization*. The Third Edition. Crown Business, 1994.

152. Social partnership in vocational education and training. Inform, April, Social Partnership. 2013. No 15.

153. Souto-Otero M. Learning outcomes: good, irrelevant, bad or none of the above? *Journal of Education and Work*. 2012. No 25 (3), P. 249–258. <http://doi.org/10.1080/13639080.2012.689648>.

154. Spöttl G., Becker M. Standards – an instrument to enhance the quality of TVET teacher training. *TVET®Asia Newsletter*. 2016. No 7. URL: <http://www.tvet-online.asia/issue/7/spoetl-becker>.

155. Stagemarkt. URL: <https://stagemarkt.nl/>.

156. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), 2015. Brussels, Belgium.

157. Stasz C. Assessing skills for work: Two perspectives. *Oxford Economic Papers*. 2001. No 53(3). P. 385–405.

158. Stringfellow E., Winterton J. Social dialogue over vocational education and training in Europe. *Academy of Human Resource Development Annual Conference*, Estes Park, CO, 24-27 February 2005, *Proceedings Vol. 1*. P. 140–147.

159. Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring of the sector. *European Adult Learning Glossary, Level 2*. National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC), 2008. 49 p.

160. Supporting the implementation of the European quality assurance reference framework: results of EQAVET Secretariat survey 2013-14. Dublin: EQAVET Secretariat, 2013. URL: http://www.eqavet.eu/Libraries/Secretariat_survey_2013-2014/Results_EQAVET_Secretariat_Survey_2013_-_2014_1.sflb.ashx.

161. TALIS 2013 results: an international perspective on teaching and learning. Paris: OECD Publishing, 2013. URL: <http://www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm>.

162. *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* / L. W. Anderson, D. R. Krathwohl, P. W. Airasian, K. A. Cruikshank, R. E. Mayer, P. R. Pintrich, J. Raths, M. C. Wittrock. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group), 2001. 211 p.

163. Terminology of European education and training policy- a selection of 100 key terms. Cedefop. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008. URL: http://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf.

164. Terminology of European education and training policy. A selection of 130 key terms. Second Edition. Cedefop. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2014. <https://doi.org/10.2801/15877>.

165. Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary of key terms. Терминология профессионального обучения. Европейский глоссарий / Translation into Russian coordinated by the European Training Foundation (ETF)/ ETF editor: Vaclav Klenha, 2004. 59 p.

166. The benefits of completing an apprenticeship. Learning and Skills Council National Office, UK. LSC, 2009. URL: http://readingroom.lsc.gov.uk/lsc/National/294468_Benefits_of_completing_an_apprenticeship.pdf.

167. The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020. Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, meeting in Bruges on 7 December 2010 to review the strategic approach and priorities of the Copenhagen process for 2011-2020. URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_en.pdf.

168. The Danish Approach to Quality in Vocational Education and Training 2nd edition. Report compiled for the Danish Ministry of Education by Pia Cort, The Danish School of Education. URL: <http://static.uvm.dk/publikationer/2008/vetquality2/helepubl.pdf>.

169. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. URL: www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf.

170. The European Credit system for Vocational Education and Training (ECVET). URL: https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/the-european-credit-system-for-vocational-education-and-training-ecvet_en.

171. The role of qualifications in governing occupations and professions. Luxembourg: Publications Office, 2013. Cedefop working paper; No 20. URL: http://www.cedefop.europa.eu/files/6120_en.pdf.

172. The shift to learning outcomes: conceptual, political and practical developments in Europe. Cedefop. Luxembourg: Publications Office, 2008. URL: www.cedefop.europa.eu/files/3054_en.pdf.

173. The shift to learning outcomes: policies and practices in Europe. Cedefop. Luxembourg: Publications Office, 2009 URL: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3054_en.pdf.

174. The Torino Process 2014. European Training Foundation, 2014. URL: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/2090C2F0401AB964C-1257C91005AA9E6_Torino%20Process%202014.pdf.

175. The vocationalisation of higher education: varied forms and effects. URL: <http://www.cereq.fr/articles/Version-anglaise/The-vocationalisation-of-higher-education-varied-forms-and-effects>.

176. The writing of learning outcomes: main challenges and opportunities. Paper presented at the EU Commission and QQI peer learning activity event: the writing of learning outcomes for assessment and validation, Cork, 19 and 20 November 2014. URL: <http://extendedcampus.cit.ie/qqi-peer-learning>.

177. Thematic Working Group on Quality in Adult Learning. Final Report. 24th October 2013. URL: https://www.hm.ee/sites/default/files/thematic_wg_quality_report.pdf.

178. Tissot P. Terminology of vocational training policy (A multilingual glossary for an enlarged Europe). Cedefop, 2004. 59 p. URL: <http://inmeds.com.ua/upload/documents/glossary/66-NOTE6PPJW.pdf>.

179. Ulpukka I.-B. Vocational Teachers between Educational Institutions and Workplaces. European Educational Research Journal. 2010. No 9:2. P. 220–231.

180. UNESCO Proposal for the Revision of the 2001 Revised Recommendation concerning Technical and Vocational Education. General Conference 38th Session, 17 August 2015. Paris: UNESCO. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002341/234137e.pdf>.

181. UNESCO Recommendations Concerning Technical and Vocational Education and Training. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2016. 15 p.

182. UNESCO TVET Strategy 2016-2021. Report of the UNESCO-UNEVOC virtual conference. 28 September-3 October 2015. UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training, 2016. 24 p.

183. Universität Hildesheim; Akkreditierungsrat. URL: <https://www.uni-hildesheim.de/qualitaetsmanagement/akkreditierung/dokumente/>.

184. Using learning outcomes: European qualifications framework. Luxembourg: Publications Office, 2011. URL: http://www.cedefop.europa.eu/files/Using_learning_outcomes.pdf.

185. Valentyna Radkevych, Ganna Romanova, Maryna Artiushyna, Oleksandra Borodiyenko. Vocational education and training and vocational teacher education system in Ukraine: A path towards economic

development and social cohesion. In: Improving Teacher Education for Applied Learning in the Field of VET. Waxmann, 2018.

186. VET in Europe. Country Report Austria. Report within the Framework of ReferNet Austria. Vienna, 2014. URL: http://www.refernet.at/index.php/de/component/docman/doc_download/486atvetineurope2014en.

187. Vocational and Professional Education and Training Act, VPETA. URL: <https://www.admin.ch/opc/en/classifiedcompilation/20001860/201801010000/412.10.pdf>.

188. Vocational education and training in Estonia: short description. Cedefop. Luxembourg: Publications Office, 2017. <http://doi.org/10.2801/15844>.

189. Vocational education and training in Europe – Bulgaria. Cedefop ReferNet VET in Europe reports. NAVET, 2016. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_BG.pdf.

190. Vocational education and training in Europe – Croatia. Cedefop ReferNet VET in Europe reports / Agency for Vocational Education and Training and Adult Education, 2016. URL: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_HR.pdf.

191. Vocational education and training in Europe. Luxembourg. Cedefop ReferNet VET in Europe reports. INFPC, 2016. URL: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_LU.pdf.

192. Vocational pedagogies and benefits for learners: practices and challenges in Europe. Cedefop. Luxembourg: Publications Office, 2015. Cedefop research paper; No 47. <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5547>.

193. Vocational Pedagogy. What it is, why it matters and how to put it into practice. Report of the UNESCO-UNEVOC virtual conference, 12-26 May, 2014. UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training, 2014. 24 p.

194. Wbmonitor. URL: <https://wbmonitor.bibb.de/>.

195. Westerhuis A., Smulders H., Cox A. Apprenticeship-type schemes and structured work-based learning programmes. The Netherlands. ECBO, 2014. URL: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2015/ReferNet_NL_2014_WBL.pdf.

ДОДАТКИ

Додаток А

Специфіка системи підготовки педагогів професійного навчання в системі формальної освіти Німеччини

У Німеччині система підготовки педагогів професійного навчання включає декілька *етапів*:

– Обов’язковий професійний курс у системі академічної освіти (наприклад, інженерія) (мінімум 3 роки), який поєднується із дисциплінами педагогічного циклу і дисциплінами не основного професійного фаху (наприклад іспанська мова);

– Набуття професійного досвіду за обраним фахом (не менше 12 місяців);

– Курс практичної підготовки (так званий референдіат), який передує безпосередній викладацькій діяльності (тривалістю 2 роки), що проходить у Інституті професійної підготовки педагогів для закладів ПТО. Такий курс передбачає діяльність у якості педагога професійного навчання, а також практичні заняття та семінари із основного та не основного професійного фаху. Метою такого курсу є поєднання теоретичних знань, набутих у системі вищої освіти, з досвідом практичної діяльності у якості педагогів професійного навчання; формування професійної ідентичності педагогів як експертів у сфері професійної підготовки; набуття професійних навичок у викладанні дисциплін професійного спрямування (із застосуванням технологій проектного навчання, навчання на засадах продуктивної діяльності, мікровикладання, самоорганізованого навчання тощо). Такий курс закінчується складанням державного іспиту. Загальну структуру курсу практичної підготовки представлено у *таблиці 1*.

Таблиця 1

Структура курсу практичної підготовки педагогів професійного навчання у Інституті професійної підготовки педагогів для закладів ПТО

Обов'язкові модулі	Варіативні модулі	Додаткові кваліфікації	Спеціальні модулі
100 годин	20 годин	80 годин	
Набуття першого викладацького досвіду	Управління якістю	Засоби комунікації	Семинар у Торговельній палаті
Незалежне викладання	Проектний менеджмент	Історія ІКТ	Права працівника
Професійне викладання	Професійний зворотний зв'язок	Педагогіка для осіб з обмеженими можливостями	Запобігання насильству

– Постійне підвищення кваліфікації у сфері основного професійного фаху, педагогіки професійного навчання, нових технологій.

Додаток Б

Специфіка системи підготовки педагогів професійного навчання в системі формальної освіти Сербії

Останні роки ознаменувались модернізацією системи підготовки педагогів професійного навчання, метою якої є перехід від традиційної академічної моделі до більш практикоорієнтованої. Зокрема, було представлено комплексну програму підвищення кваліфікації педагогів професійного навчання (у таких галузях, як обробка деревини, туризм і ресторанний сервіс, інформаційні технології). Також було створено 8 комплексних програм підготовки педагогів професійного навчання для різних секторів, які включають: педагогічні та дидактичні дисципліни, практична підготовка за професійним спрямуванням, стажування майбутніх педагогів на підприємствах відповідних галузей.

Загальне спрямування реформ у Сербії спирається на впровадження інноваційних педагогічних технологій у навчальний процес закладів професійної освіти, фокусуванні на інноваційному розвитку, залучення багатоканального фінансування закладів професійної освіти, покращення взаємодії між закладами професійної освіти, з одного боку, та між закладами й іншими стейкхолдерами (компаніями, органами місцевого самоврядування, службами зайнятості, батьками, учнями), з іншого. Отже, понад 1000 педагогів професійного навчання (із 15 000 наявних) уже пройшли підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації за новими підходами.

Наукове видання

Радкевич Валентина Олександрівна
Бородієнко Олександра Володимирівна
Пуховська Людмила Прокопівна
Радкевич Олександр Петрович
Базелюк Наталія Валеріївна
Корчинська Наталія Миколаївна
Леу Сніжана Олексіївна

**СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ
В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ**

Монографія

За наук. редакцією
В. О. Радкевич, О. В. Бородієнко

Редактор-коректор – *Н. Данилюк*
Обкладинка, верстка – *М. Ренов*

Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Друк офсетний. Гарнітура Minion.
Умовн. друк. арк. 12,6. Обл. вид. арк. 13,0.
Тираж 300.
Зам. 715.

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.