

РОЗВИТОК ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ — ОЦІНКА СИТУАЦІЇ ТА МОЖЛИВІ СЦЕНАРІЇ

ВСТУП

Реформи змісту професійної освіти на основі компетентнісного підходу, — це комплексні зміни всіх процесів професійної освіти: розробка і впровадження програм навчання, організація навчання, методичне забезпечення, дидактика й оцінювання компетентностей. Такі реформи потребують ретельної та критичної оцінки поточної ситуації в розробці та впровадженні програм професійної освіти з урахуванням стану всієї системи професійної освіти (інституції, процеси, методологічні підходи) та досвіду інших країн у сфері розробки й розвитку змісту професійної освіти. Це й узятو за мету нашого дослідження.

Документ починається з огляду методологічних основ та інституційних підходів до розробки програм професійної освіти, де особливу увагу приділено взаємозв'язку між інституційними аспектами реформ професійної освіти й методологічними підходами до розробки та впровадження програм професійної освіти. Наступний крок — огляд контексту, в якому відбувається розробка програм української професійної освіти, що включає критичну оцінку впливу змін у суспільно-політичних і соціально-економічних процесах в Україні, які зумовили кардинальні перетворення й пошуки нових шляхів розвитку для програм професійної освіти. Наприкінці документа наведено результати опитування представників чотирьох училищ професійної освіти в Україні про готовність училищ і соціальних партнерів до переходу до модульних програм навчання, заснованих на компетентностях, і припущення щодо можливих сценаріїв подальшого розвитку програм професійної освіти в Україні на рівнях інституційного розвитку та навчальних процесів.

ОГЛЯД МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАД ТА ПІДХОДІВ ДО РОЗРОБКИ ПРОГРАМ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Підходи до розробки програм професійної освіти на основі компетентностей дедалі частіше стають ключовим імперативом для реформи змісту професійної освіти в системах, заснованих на училищній моделі. Це пов'язано з радикальними соціально-економічними перетвореннями (як у посткомуністичних країнах), реструктуризацією економіки (всюди, але особливо в країнах із порівняно високою часткою сільського господарства або традиційної промисловості), політикою ринку праці, спрямованою на подолання прихованого структурного безробіття, а також невідповідності попиту й пропозиції навичок і кваліфікацій (країни Південної Європи), поступом соціально-економічної модернізації суспільства (різною мірою, від В'єтнаму до Туреччини). Ці реформи впроваджуються не тільки за ініціативою національних урядів, їх також ініціюють і заохочують міжнародні структури та стратегії (наприклад, Лісабонська стратегія в ЄС), висуваючи плани заміни вихідних систем професійної освіти, орієнтованих на пропозицію, на моделі, орієнтовані на попит і потреби ринку праці (Менсфілд, 2004). Впровадження підходів, заснованих на компетентностях, часто супроводжується ширшими реформами в галузі освіти, спрямованими на розвиток навчання впродовж життя, що визнає важливість інформального й неформального навчання та акредитації досвіду (Bjørnåvold, 2000; Collardyn and Bjørnåvold, 2004). Однак запровадження компетентнісного підходу в розробці навчальних програм (на основі компетентностей і професійних стандартів), а також у організації навчальних і дидактичних процесів (модуляція, розвиток наставництва та навчання на робочому місці) або в оцінюванні навчальних досягнень учнів у моделі професійної освіти, заснованій на системі училищ, являє собою дуже складний процес із різними точками напруженості, суперечностями й ітераціями.

Розуміння й концептуалізація компетентностей в училищних системах професійної освіти формується в контексті певної конкуренції та напруженості між новими концептами компетентностей і навчальних досягнень учнів з одного боку — і традиційними підходами та практикою розробки навчальної програми на основі знань і навчальних предметів із другого боку (Cedefop, 2010 року; OECD, 2011). У країнах із училищними системами ПО можна виявити різні моделі результатів такої конкуренції й поєднання підходів, зумовлені різним обсягом, інтенсивністю, широтою й глибиною реформ змісту професійної освіти (Le Deist and Tütlys, 2012). Тому перехід до навчальних програм, заснованих на компетентностях, в училищних системах ПО подекуди є ітеративним і веде до компромісних результатів, коли поряд із елементами підходу, заснованого на компетентностях, існують елементи забезпечення ПО на предметній основі. Водночас ці переходи й реформи характеризуються множинними методологічними та дидактичними дилемами, наприклад: як забезпечити взаємозв'язок між потребами в навичках на робочих місцях і вимогами особистого й соціального розвитку учнів, або як врахувати суперечності вимог, що впливають із робочого процесу й особливостей конкретного робочого місця, а також різні методичні вимоги навчання на основі роботи, із використанням інформаційних технологій або заснованого на спілкуванні (Pavlin and Stanley, 2012; Pavlin and Grigic, 2013). Запровадження компетентнісного підходу в училищних системах ПО також потребує значних змін у організації навчального процесу з особливим наголосом на залученні соціальних партнерів, насамперед роботодавців, до розробки змісту навчання, дуже часто в умовах відсутності в соціальних партнерів готовності й можливостей долучатися й брати на себе нові обов'язки (Cedefop, 2010).

Література про різноманітність капіталізму (ЛОС) розрізняє й аналізує моделі формування навичок у ліберальних економіках, характерних для англосаксонських країн, і в умовах скоординованих ринкових відносин у німецькомовних країнах (Hall, Sockice, 2009). Політекономічне дослідження розвитку навичок було зосереджено на вивченні й аналізі інституційних систем і режимів формування навичок у розвинених економіках, таких як ринкова модель формування навичок, типова для Великобританії та Ірландії, колективна модель формування й розвитку навичок і вмій у системах освіти німецькомовних країн, або ж державно-корпоративна система формування навичок, типова для Франції, Італії, Іспанії, Португалії та Греції (Brockmann, Clarke, Winch, 2011). Категоризацію систем і режимів формування навичок посткомуністичних країн поки що не встановлено, хоча назагал визнано, що в цьому регіоні існує безліч систем формування навичок (Martinaitis, 2013, Le Deist, Tütlys, 2012). У більшості випадків дослідження систем і моделей формування навичок (у тому числі в Центральній і Східній Європі) значною мірою зосереджено на впливі різних макроекономічних чинників і процесів, пов'язаних із уміннями й людським капіталом, таких як попит і пропозиція на ринку праці, інвестиції в освіту й людський капітал, моделі організації роботи, доступність соціального забезпечення та державні витрати на соціальні програми, виробничі відносини й колективні домовленості тощо. Це призводить до строго економічно зумовленого й надміру схематичного аналізу та розуміння формування навичок, і поза увагою лишається вплив важливих факторів і процесів, пов'язаних із політикою в галузі освіти й інституціональним розвитком освітніх систем та процесів.

Стандартизація навчальних програм і планів у ПО, стаючи однією з домінуючих тенденцій у галузі розробки навчальної програми, викликає дискусії серед дослідників і експертів. Це веде до розробки різних методологічних підходів у розробці навчальної програми ПО. Одним із домінуючих і поширених на міжнародному рівні підходів у цій галузі є **англосаксонський дизайн навчальних програм**, заснованих на компетентностях, із використанням біхевіористського функціонального аналізу робочих завдань. Незважаючи на його значну розповсюдженість на міжнародному рівні, цей підхід також широко критикували багато дослідників (Young, 2008; Grugulis, 2007; Brockmann et al, 2011). Однією з головних претензій є притаманне цьому підходу традиційне «тайлористське» бачення роботи й продуктивності як набору окремих типових завдань на робочому місці, що не враховує дедалі

більшу складність і динаміку змін у професійній діяльності. Наразі швидкі технологічні та організаційні зміни ускладнюють роботу. Ці виклики вимагають виходу за межі обов'язків і завдань на робочому місці й переходу до робочого процесу в розробці професійних стандартів і навчальних програм, щоб упоратися із нинішньою невизначеністю на робочому місці.

Модель формування навичок на основі ліберального ринку (Великобританія та Ірландія) описується як така, що розвиває навички порівняно низького рівня (Brown et al., 2001) і характеризується високим впливом вільних ринкових відносин, нерівномірним розподілом доступності загальної та професійної освіти й досить вузькою концентрацією висококваліфікованих еліт у певних секторах економіки. У ринковій моделі розвитку навичок кваліфікація дуже зорієнтована на попит і продуктивність, особливу увагу приділяється поточним потребам на робочому місці й гнучким методам набуття вузькоспеціалізованих навичок, потрібних для виконання конкретних робочих завдань. Варіації в стратегіях конкуренції на підприємствах створюють серйозні проблеми для використання уніфікованих стандартів кваліфікації, тому багато стандартів якості навчання на нижчих рівнях відображають поточну ситуацію з потребами навичок на робочих місцях. Нарощення трудових ресурсів і розширення можливостей працевлаштування в цих кваліфікаціях вимагають приділяти більше уваги розвитку загальнопрофесійних і загальних навичок. Державної підтримки соціального діалогу в цілому немає, хоча в Ірландії створено національне соціальне партнерство. Соціальний діалог у навчанні на галузевому й підприємницькому рівнях залежить від масштабу організації профспілок — є приклади потужної взаємодії між профспілками й роботодавцями у сфері навчання, але це дуже залежить від ситуації на ринку й короткострокових інтересів зацікавлених сторін.

Стандарти навчальних досягнень учнів дедалі частіше виражаються в рамках системи, і постачальники дедалі частіше описують навчання, пов'язане з їхніми програмами, з точки зору стандартів, яких має бути досягнуто, а не з точки зору ресурсів і процесів, пов'язаних із навчанням. Результати навчання або компетентності, пов'язані з кваліфікаціями, описано достатньо детально, в описи включено теоретичні знання, практичні навички й загальні здібності. Кількість показників навчальних досягнень залежить від широти та складності одиниці кваліфікації: що складніший і ширший зміст одиниці, то більше показників навчальних досягнень. Стандартизація кваліфікацій залежить від упровадження та використання національної рамки кваліфікацій, яка слугує джерелом загальних понять і каналом для посилення на різні концепції. НРК розглядається як інструмент для встановлення загальної концептуальної основи національної системи кваліфікацій, і посилення на НРК є способом вирішити концептуальні двозначності в процесі порівняння. З огляду на добровільну й нерівномірну участь зацікавлених сторін у моделі розвитку навичок і національної системи кваліфікацій, основне завдання — забезпечити достатнє поширення відповідних концепцій, особливо на рівні підприємств і робочих місць. Сектори можуть використовувати досить різні визначення й розуміння компетентностей та кваліфікацій. Основна спрямованість — на набуття й передання навичок, необхідних для виходу на ринок праці, а також для подальших кар'єрних можливостей і майбутніх потреб галузей. Щоб підтримувати баланс між потребами підприємств і потребами в навичках для індивідуальної кар'єри на ринку праці, існують гнучкі професійні кваліфікації (за своєю структурою) і взаємозамінність змісту навчальних програм (одиниці й модулі). Різноманітність постачальників навчання сприяє різноманітності структури й змісту пропонованих кваліфікацій. Визначними рисами інституційного розвитку цієї моделі навичок є різноманітність постачальників навчання та кваліфікацій, їхня конкуренція на ринку послуг освіти й навчання, гнучкість навчання й визнання навчальних досягнень учнів, а також зусилля різних державних і приватних установ (галузеві органи, компетентні органи, галузеві постачальники), спрямовані на координацію цих процесів. Ці інституційні особливості сприяють розмаїттю структури та змісту професійних кваліфікацій, створюючи проблеми для порівняння та порівнянності, і всередині країни, і за кордоном, особливо в країнах із більш цілісними європейськими підходами на матеріку.

Державно-регульована, училищна модель формування навичок (Франція, Італія, Португалія та Іспанія) відрізняється тим, що держава відіграє активну роль у регулюванні системи кваліфікацій. Освітні системи досить централізовані, але не завжди уніфіковані з точки зору типів і змісту необхідних кваліфікацій і великої кількості органів, уповноважених видавати кваліфікаційні свідоцтва (наприклад, Франція). Однак централізовані інструменти регулювання (стандарти якості, реєстри) створюють достатню основу для більш-менш уніфікованих концепцій кваліфікацій, компетентностей та інших елементів системи. Механізми державного регулювання зазвичай дозволяють передавати узгоджені концепції на рівень практики постачальників кваліфікацій і на рівень підприємств. Політика й інструменти в галузі професійної підготовки та підвищення кваліфікації орієнтовані на цілі національної системи освіти, економічної та соціальної політики. Загалом пріоритет віддається доступності навичок і кваліфікацій шляхом забезпечення широкого спектру інституціоналізованих форм і шляхів здобуття кваліфікацій. Такий підхід вимагає певної уніфікації структури та змісту кваліфікацій із використанням стандартів і реєстрів професійної кваліфікацій. Особливу увагу приділяється переданню основоположних знань. Ця модель характеризується високорозвиненою державною інституційною інфраструктурою для регулювання, підтримки та розвитку національних систем кваліфікацій, а також високим рівнем інституціоналізації й централізації процесів проектування, надання та визнання кваліфікацій, які передбачають строгу уніфікацію структури та змісту кваліфікацій.

Модель колективного формування навичок на основі соціального партнерства й тісного взаємозв'язку між навчанням в училищах і наставництвом на робочих місцях (Німеччина, Австрія й Нідерланди) вирізняється тим, що в цій моделі домінуюча стратегія конкуренції підприємств базується на якості та інноваціях, підтримуваних соціальним партнерством, а високорозвинена дуальна професійна підготовка веде до широкого впровадження загальних і спеціальних навичок серед робочої сили, сприяючи високій продуктивності й відносній рівності доходів. Соціально-економічна «польдерна модель» Нідерландів — щось на кшталт гібрида між державною регульованою «моделлю Рейнланда» та британським ринковим волонтаризмом, але професійна освіта та кваліфікації ближчі до дуальної системи. Держава відіграє регуляторну й координаційну роль у розвитку навичок через узгодження й домовленості із зацікавленими сторонами на національному, регіональному та галузевому рівнях. Кваліфікації розглядають як важливі передумови для високої якості та продуктивності, тоді як компетентності та результати навчання описують і розуміють як неодмінні складові роботи, що впливають із робочих завдань. Такий підхід веде до професійно-ієрархічного структурування кваліфікацій і сприяє розвитку професійної кар'єри. Цілісні концепції компетенцій та кваліфікацій наголошують на важливості інтеграції широкого кола знань, навичок і поведінки в контексті роботи та збереження професійної ідентичності (Beruf). Підхід і до структури, і до змісту кваліфікацій холистичний, коли навчання «призначене для підвищення цінності самої праці, не прив'язаної до конкретного робочого місця або завдання» (Brockmann et al., 2008).

У дуальній професійній освіті теоретичні знання й базові практичні навички передаються в училищах ПО, а практичні знання та навички розробляються на робочих місцях підприємств. Основну увагу в цьому навчальному процесі приділяється засвоєнню робочих процесів. Впровадження та розвиток системи дуальної ПО були логічним і систематичним процесом, а також результатом певного підпорядкування політики ПО й дидактичних інструментів економічним вимогам, підтримуваним широким розумінням і домовленостями великих промислових підприємств і громадською допомогою (Spöttl, 2016).

«Дуальна» ПО характеризується подвійністю навчальних програм, що поєднують навчання в училищі й на робочому місці. Відносини взаємності слугують основою для колективної організації професійного навчання за активної участі підприємств у організації, фінансуванні та забезпеченні практичної підготовки, а також за важливої ролі соціальних партнерів і посередницьких об'єднань в управлінні й реформах системи ПО (Bussemeyer, Trampush, 2013). У системі дуального навчання уряд відповідає за забезпечення нормативної бази, керуючи професійними училищами, і його внеском є в основному теоретична складова підготовки.

Практичну частину професійної освіти забезпечують підприємства. Вони разом із профспілками визначають зміст програм освіти. Таким чином, дуальна система поєднує переваги для трьох зацікавлених сторін: уряду, підприємств і окремих учнів (Spöttl, 2016).

Національні стандарти навчання (Ausbildungsordnungen) слугують важливими довідковими джерелами, а також забезпечують загальну концептуальну основу в процесі розвитку навичок (Tritscher-Archan, 2009 a, b). Кваліфікації в основному розглядають як елементи й інструменти процесу освіти та навчання, а не як незалежні важелі державної політики (Young, 2007). Всепроникні механізми соціального партнерства й галузеві колективні угоди про розвиток навичок сприяють активній участі зацікавлених сторін у розробці кваліфікацій. Наприклад, у Австрії галузеві кваліфікації в будівельному секторі засновані на колективних угодах (Kollektivvertrag), які обговорюються в кожному секторі між Торгово-промисловою палатою (Wirtschaftskammer Österreich) і профспілкою (Österreichischer Gewerkschaftsbund). Кваліфікації розроблено з урахуванням поточних і майбутніх потреб у навичках з боку підприємств (потреби в навичках, пов'язані з технологічним і організаційним розвитком на робочих місцях) і з боку співробітників (навички, пов'язані з професійним розвитком і підвищенням кваліфікації). У Німеччині колективні договори щодо заробітної плати й управління регулюються галузевими та регіональними структурами соціального партнерства, що передбачає широкий діапазон класифікації компетентностей і кваліфікацій, і це зумовлює проблеми для реформи НСК (Gehmlich, 2009).

Як окрему інституційну модель розвитку професійної освіти можна виділити **реформовані системи професійної освіти в країнах, які знаходяться на шляху великих соціо-економічних перетворень і переходів**. До таких країн можна зарахувати країни посткомуністичної трансформації чи країни постколоніальних перетворень. Тут реформи професійної освіти та зміни в змісті професійної освіти відбуваються в контексті часто радикальних і швидко змінюваних політичних і економічних трансформацій за відсутності стабільних методологічних та інституційних опор, що спричиняє ітеративність самих реформ і перетворень та важливу роль запозичення досвіду з інших моделей, особливо ринкової моделі. Перехід до компетентнісного підходу в програмах професійної освіти є важливим елементом підвищення конкурентоздатності людських ресурсів і наближення пропозиції професійної освіти до потреб ринку праці. Зазвичай однією з основних проблем цих перетворень є недостатній потенціал соціальних партнерів-роботодавців і профспілок активно брати в них участь, беручи на себе конкретну відповідальність і обов'язки в розробці та впровадженні стандартів і програм навчання, в організації навчальних процесів і в оцінюванні навчальних досягнень. Крім того, стандартизація змісту професійної освіти в посткомуністичних країнах часто ставала важливим елементом реформ системи професійної освіти й була спрямована на захист училищ професійної освіти від деструктивного впливу радикальної реструктуризації економіки. Наприклад, в Угорщині в 1993 році уряд запровадив реєстр національних кваліфікацій, за допомогою якого в країні було уніфіковано програми професійної освіти, а в 2004–2006 роках ці кваліфікації було оновлено з дотриманням компетентнісно-модулярного принципу (Laczik, Farkas, 2018). Нові реформи змісту професійної освіти в Угорщині було ініційовано на початку другого десятиліття й спрямовано на посилення централізованого контролю стандартизації професійної освіти в умовах розвитку дуальної форми професійної освіти або наставництва — це пов'язано з посиленням державного регулювання пропозиції програм і кваліфікацій професійної освіти з метою забезпечити відповідність пропозиції кваліфікацій потребам ринку праці (Laczik, Farkas, 2018).

Крім різноманіття інституційних систем і моделей професійної освіти, існує різноманіття методологічних підходів до компетентностей та змісту навчання. Мулдер (2017) виокремлює 3 методологічні підходи до компетентностей: функціональний біхевіоризм, інтегрований професіоналізм і ситуативний професіоналізм (Таблиця 1):

Таблиця 1. Методологічні підходи до компетентності (Мулдер, 2017)

	Методологічна основа компетентностей	Місце й роль компетентностей у навчальній програмі	Пріоритети змісту навчальної програми	Методичні та інституційні підходи в навчанні
Функціональний біхевіоризм	Набір знань і навичок, що дозволяє виконати конкретну функцію / завдання в професійній діяльності.	Є основою для самостійної одиниці навчальної програми — модуля, що передає набір знань і навичок, які дозволяють виконати конкретну функцію.	Гнучкість і швидкість набуття компетентностей. Економічність і швидкість навчання. Відповідність навчання вимогам щодо виконання конкретних робочих завдань.	Зміст навчання розробляється на основі результатів функціонального аналізу, критерії оцінювання компетентностей засновані на типових реакціях поведінки під час виконання завдань.
Інтегрований професіоналізм	Набір взаємопов'язаних знань, умінь і навичок, що дозволяє самостійно та професійно виконувати робочий процес і є важливою складовою особистої професійної ідентичності.	Основа одиниць навчання, що дозволяють оволодіти знаннями й навичками для самостійного та якісного виконання всього робочого процесу.	Передача компетентностей для оволодіння робочими процесами незалежно від їхньої специфіки на окремих робочих місцях. Надання ресурсів для гнучкого реагування на зміни вимог щодо робочих процесів. Розвиток навчання протягом усього життя в контексті професійної діяльності.	Навчання будується на виконанні реальних робочих процесів (цілісних завдань робочих процесів), які становлять професійну діяльність.
Ситуативний професіоналізм	Компетентність набуває значення лише в специфічних контекстах і ситуаціях професійної діяльності, що вимагає забезпечити прямий і тісний зв'язок змісту освіти та контексту діяльності.	Основа для планування й управління самостійним і корпоративним навчанням із метою розширення або поглиблення професійних компетентностей.	Керівництво для планування й організації самостійного організаціїного навчання на робочому місці.	Пріоритетну увагу в розробці програм навчання та критеріїв оцінювання приділяється специфічним вимогам робочих процесів і завдань та контексту професійної діяльності.

Ці методологічні підходи застосовуються у певних інституційних моделях професійної освіти. Наприклад, функціональний біхевіоризм типовий для розробки стандартів і програм навчання в моделях формування навичок на основі ліберального ринку, а також поширений у розробках навчальних програм у реформованих системах професійної освіти в країнах, які рухаються шляхом великих соціально-економічних перетворень і переходів. Інтегрований професіоналізм типовий для розробки стандартів і програм навчання в моделі колективного формування навичок на основі соціального партнерства й у тісному взаємозв'язку між навчанням в училищах і наставництвом на робочих місцях, а елементи ситуативного професіоналізму наявні в розробці стандартів і програм навчання в державно-регульованій, училищній моделі формування навичок.

Впровадження компетентнісного підходу в програмах професійної освіти зазвичай супроводжується важливими змінами в інших процесах професійної освіти, особливо в організації практичного навчання і в дидактичних підходах. Зокрема впровадження компетентнісного підходу в навчальних програмах училищних систем професійної освіти спонукає значно посилити навчання на робочому місці. Впровадження й розвиток навчання на робочому місці нерідко є частиною комплексних заходів у реформах, спрямованих на впровадження компетентнісного підходу в практиці забезпечення ПО, починаючи з розробки навчальної програми та закінчуючи оцінюванням навчання й наданням кваліфікації. Крім того, впровадження навчання на робочому місці в училищних системах ПО здійснюється в різних соціально-економічних, політичних та інституційних умовах, де дуже важливу роль відіграє зацікавленість, готовність і потенціал соціальних партнерів брати участь у цих процесах. Тут важливу роль відіграє й державне управління системою професійної освіти та реформою змісту професійної освіти, що великою мірою визначає ступінь централізації процесу реформи (ролі держави, соціальних партнерів та училищ), а також ступінь диференціації / уніфікації змісту програм. Децентралізований процес розробки навчальних програм зазвичай залучає ширше коло зацікавлених сторін і забезпечує орієнтованість навчальної програми на конкретні результати, певний набір специфічних для професії компетентностей і навчальних досягнень, пов'язаних із предметами навчального плану, на загальні навички та інші освітні цілі. Децентралізація процесу розробки навчальної програми може привести до адаптації й контекстуалізації навчальної програми, яка ефективніше задовольнятиме потреби і роботодавців, і учнів. Навчальні програми, розроблені на рівні училищ, залежать від налагодження партнерських відносин і ефективного ведення переговорів на місцевому рівні. Тут важливу роль відіграють і учні. Консультації з учнями під час розробки програм дозволяють переглянути очікувані результати навчання, щоб вони були більш зрозумілими, та краще реагувати на потреби учнів.

Структура очікуваних результатів навчання і спосіб їх опису впливають на процес викладання й навчання. Наприклад, деякі навчальні програми відокремлюють результати навчання, пов'язані з теорією і практикою — це, наприклад, випадок англійської національної професійної кваліфікації, тоді як інші програми інтегрують їх (наприклад, німецька концепція сфер навчання), і це впливає на оцінювання та викладання. Рівень деталізації очікуваних результатів навчання, що використовується в навчальних програмах, може мати важливі наслідки для методів навчання й оцінювання учнів. Високий рівень стандартизації програми навчання може підвищити надійність оцінювання й узгодженість викладання з необхідними компетентностями. Однак високий рівень стандартизації також може призвести до надмірної складності та інструменталізації підходів до навчання (зменшення автономії викладачів) і невідповідності специфічним потребам учнів та роботодавців.

Одним із найкритичніших моментів успіху впровадження програм, заснованих на компетентностях, є адекватність наявних людських ресурсів (компетентність викладачів у використанні методичних підходів навчання, заснованого на компетентностях), методичних

ресурсів (наявність методичних матеріалів) і матеріальних ресурсів (наприклад, наявність інфраструктури для навчання на робочих місцях, проектної роботи, навчання через вирішення проблем і т. д.).

Впровадження різних форм професійної освіти на базі роботи в училищних системах ПО в основному відбувається в межах різних початкових реформ ПО, спрямованих на поліпшення відповідності переданих навичок і кваліфікації мінливим потребам ринку праці. У таких випадках застосування навчання на робочому місці нерідко є частиною комплексних заходів у межах реформ, спрямованих на впровадження компетентнісного підходу в практиці забезпечення ПО, починаючи з розробки навчальної програми та закінчуючи оцінюванням навчання і наданням кваліфікації. Крім того, впровадження навчання на робочому місці в училищних системах ПО можуть мати різні соціально-економічні, політичні та інституційні умови, такі як реформи ПО в посткомуністичних нових країнах-членах ЄС (випадок Литви) або реформування систем ПО в країнах, які потерпають від посткризового високого безробіття серед молоді (Італія).

Розробка всеохопної інституційної та правової основи для впровадження наставництва і навчання на робочому місці в училищних системах ПО здійснюється в умовах досить епізодичної участі соціальних партнерів. Наразі найчастіше створюються формальні механізми соціального партнерства та двостороннього співробітництва між роботодавцями й постачальниками ПО в галузі розробки навчальної програми, організації практичної підготовки студентів ПО й оцінювання їхніх компетентностей, але вони недостатньо систематичні для забезпечення плавного та швидкого прогресу. Однією з найбільших проблем є відсутність системних механізмів соціального партнерства в початковій ПО на рівні галузей.

2. РОЗВИТОК ІНСТИТУЦІОНАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

В Україні наразі професійну освіту надають відповідно до кваліфікаційних характеристик професій, внесених до Державного класифікатора ДК 003-2010. Ці професії розподілено за Довідником кваліфікаційних характеристик професій працівників, що є систематизованим за видами економічної діяльності збірником описів професій і відображає зміст Єдиного тарифно-кваліфікаційного довідника, останню редакцію якого було затверджено ще в 1985 році, за часів Радянського Союзу. Це свідчить про застарілість кваліфікаційних характеристик і нагальну потребу в створенні професійних стандартів.

Оновлення СП(ПТ)У і, відповідно, змісту підготовки кваліфікованих працівників на основі компетентнісного підходу покликане вирішити широке коло завдань, серед яких основними є:

- забезпечення рівня професійної освіти та якості підготовки фахівців відповідно до кваліфікаційних вимог роботодавців із урахуванням регіональних компонентів професійної освіти;
- оволодіння компетентностями для майбутніх фахівців;
- забезпечення академічних свобод освітнього закладу в процесі формування гнучкого й варіативного змісту освіти та організації освітнього процесу;
- забезпечення єдності змісту освіти й дотримання норм і вимог до організації освітнього процесу на всьому освітньому просторі України;
- визначення умов та порядку сертифікації, тестування працівника на відповідність вимогам професійного стандарту;
- забезпечення контролю за результативністю системи професійно-технічної освіти та якістю навчання.

Основні напрями розвитку змісту професійної освіти пов'язано зі стандартизацією змісту професійної освіти, впровадженням компетентнісного підходу й модуляризації в розробці стандартів і програм професійної освіти.

Розвиток змісту професійної освіти — складний процес, у якому важливу роль відіграють фактори, що сприяють ефективності та якості цього процесу, такі як активна участь роботодавців у розвитку стандартів і програм та їх упровадженні на місцевому, галузевому й національному рівні, а також ті фактори, що створюють певні перепони цьому процесу, як-от як недостатня матеріальна інфраструктура навчання, недостатня готовність і компетентність викладачів, брак методичного забезпечення для розробки та впровадження нових програм.

Розвиток професійної освіти в Україні після відновлення незалежності в десятому десятилітті ХХ століття також вирізняється політичними інтенціями до посилення самостійності училищ і делегування їм більшої відповідальності в сфері утримання та якості навчання. Регіональність розвитку економіки також справляє відповідний тиск для децентралізації розробки та розвитку змісту професійної освіти, де регіональні приватні підприємці й соціальні партнери повинні відігравати вирішальні ролі відповідно до специфіки потреб людського капіталу в регіонах.

Аналізуючи процеси розробки та впровадження професійних стандартів, стандартів професійної освіти, типових програм і планів навчання, можна виокремити такі особливості:

1. Галузевий принцип розробки професійних стандартів із активною роллю й ініціативами роботодавців, але відповідно до пріоритетності потреб кваліфікацій у галузі, а не системного забезпечення стандартизації всіх професій і кваліфікацій економічних галузей.
2. Комбінування предметного й компетентнісного підходів у розробці змісту професійної освіти, особливо в розробці типових програм і планів навчання.
3. Детальне планування всього процесу навчання до рівня окремого навчального заняття або уроку.
4. Спроба впровадити елементи дуальної моделі навчання як альтернативи шкільного навчання, спираючись на досвід Німеччини та інших країн.
5. Тенденція укрупнення кваліфікацій і програм навчання зі впровадженням компетентнісного підходу.

Міжнародні проекти розвитку професійної освіти прямо або непрямо стосувалися розробки і впровадження компетентнісного підходу в змісті професійної освіти. Тут можна згадати проекти з розробки та впровадження системних рішень та інструментів, таких як національна система кваліфікацій і рамка кваліфікацій, а також різні проекти щодо поліпшення відповідності наявних програм професійної освіти потребам ринку праці або проекти для розвитку неформальної освіти впродовж життя.

Прелімінарні результати анкетного опитування представників училищ професійної освіти в чотирьох областях України

В опитуванні брали участь 420 респондентів: 42 директори училищ, 70 заступників директорів, 28 старших майстрів практичного навчання, 126 майстрів практичного навчання, 28 викладачів-методистів, 126 викладачів.

Відповіді респондентів свідчать, що найбільше труднощів у використанні й інтерпретацій визначень виникають із визначеннями компетентностей, дуального навчання й наставництва, а найбільш уніфікованими є визначення кваліфікації, програми навчання та навчального плану. Це можна пояснити такими обставинами: 1) тривалим терміном використання визначень та їх уніфікованим затвердженням у правовій базі освіти (кваліфікація, програма навчання, навчальний план), 2) новизною в навчальній практиці феномена, який визначається

різними й ще не усталеними остаточно термінами (компетентності, дуальне навчання, наставництво).

Із відповідей респондентів також з'ясовується, що найважливішими й найактуальнішими проблемами розвитку децентралізації розробки та впровадження програм професійної освіти на основі компетентностей, є такі:

- недостатня / неефективна участь роботодавців у процесах розробки та впровадження компетентнісних програм навчання,
- неготовність роботодавців та інших соціальних партнерів активно включитися в навчальні процеси в межах розвитку навчання в процесі праці (наставництво, дуальне навчання).
- брак знання й досвіду розробки та впровадження навчальних програм на основі компетентностей у керівників і педагогів училищ.
- відсутність або слабкість загального розуміння серед училищ і соціальних партнерів суті розробки та впровадження навчальних програм на основі компетентностей.
- можлива недостатня готовність училищ впровадити компетентнісний підхід до процесу навчання, перейти до гнучкого навчання, орієнтованого на потреби учнів та ринку праці (брак відповідних знань і досвіду у викладачів, брак людських і матеріальних ресурсів для реорганізації процесу навчання і т. д.).

Ці відповіді свідчать, що для успішного впровадження модульних програм професійної освіти в найближчому майбутньому необхідно зміцнити партнерство між училищами й роботодавцями на місцевому рівні в сферах розробки програм і організації навчального процесу за вимогами компетентнісного підходу. Також стає очевидно, що, незважаючи на порівняно велику кількість і широке розповсюдження різних міжнародних проектів, пов'язаних із розвитком змісту навчання на основі компетентностей, викладачам, керівникам училищ і роботодавцям усе ще бракує знання й досвіду для розробки та впровадження компетентнісних програм, що вказує на необхідність більш системних та узгоджених дій у їх навчанні. Училища також скаржаться на брак людських і матеріальних ресурсів для реорганізації процесу навчання за модульним принципом.

Крім того, відповіді респондентів показують, що нові інструменти змісту професійної освіти перебувають лише на початковому етапі розроблення та впровадження, тому представники училищ усе ще вважають за краще працювати з інструментами старого типу, такими як тематичні навчальні плани уроків за навчальними предметами або розклад занять.

Опитані викладачі висловили цікаву думку, що вони майже готові до організації навчання на основі компетентнісно-модульного підходу (консультування та підтримки учнів у їхніх позитивних ініціативах у процесі навчання, глибшої, ширшої й гнучкішої співпраці з колегами, організації навчання на основі компетентнісно-модульного підходу). Але опитані викладачі дуже критично оцінюють готовність учнів до частково самостійного оволодіння компетентностями (вивчення предметів) за організації навчання на основі компетентнісно-модульного підходу. Це свідчить про те, що впровадження компетентнісно-модульного навчання потребує значних педагогічних зусиль для підготовки учнів до навчання на компетентнісно-модульних програмах.

Більшість респондентів не погоджуються, що є достатньо методик, методичних посібників, іншої методичної допомоги, а також необхідних джерел інформації для організації навчання на основі компетентнісно-модульного підходу. Вони погоджуються, що потрібна спеціальна підготовка (перепідготовка) педагогів у зв'язку з організацією навчання на основі компетентнісно-модульного підходу.

Більшість викладачів вказали, що навчальний заклад готовий до організації навчання на основі компетентнісно-модульного підходу, але водночас є проблеми, пов'язані з браком фінансових і людських ресурсів для організації навчання на основі компетентнісно-модульного підходу. Більшість респондентів також вказали на необхідність поліпшити якісно

та підвищити інтенсивність співпраці їхнього навчального закладу й роботодавців задля організації практичного професійного навчання, а також змінити (доповнити) чинні законодавчі й інші регулятивні документи для підвищення мотивації співпраці навчального закладу й роботодавців у організації навчання на основі компетентнісно-модульного підходу.

Майже половина респондентів згодні, що потрібні абсолютно нові методики в організації навчання на основі компетентнісно-модульного підходу. Більшість респондентів висловилися за те, що необхідні деякі зміни структури та змісту робочих планів і програм під час упровадження компетентнісно-модульного підходу. Більшість респондентів також погодилися, що впровадження модульних програм вимагає гнучкого співробітництва викладачів різних предметів у викладанні модуля, а також суттєвих змін у організації навчання, включно з орієнтуванням процесу теоретичного навчання на вимоги роботодавців, інтенсивнішого практичного навчання на робочому місці. Схоже, більшість респондентів вказують, що впровадження стандартів і освітніх програм, заснованих на компетентнісно-модульному підході, стикається зі значними труднощами й поки що не приносить значних змін у організації процесу навчання через часткову неготовність училища й викладачів навчати за принципами компетентнісно-модульного підходу. Більшість респондентів також погодилися, що впровадження модульних програм у їхньому навчальному закладі не приносить значних змін у організації практичного навчання через недостатню участь роботодавців та інших соціальних партнерів у організації навчання на робочих місцях. Абсолютна більшість викладачів повністю або частково зацікавлені у впровадженні модульно-компетентнісних програм, що вимагають радикальної зміни організації навчального процесу.

МОЖЛИВІ СЦЕНАРІЇ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ РОЗРОБКИ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Розмірковуючи про можливі сценарії подальшого розвитку децентралізації розробки та впровадження змісту професійної освіти в Україні, вкрай важливо врахувати деякі умови й обмеження, виявлені шляхом вивчення документів і прелімінарних результатів опитування представників училищ у 4 регіонах країни (Таблиця 2).

Таблиця 2. Умови й обмеження в розвитку децентралізації розробки та впровадження змісту професійної освіти в Україні

Умови та обмеження	Вплив на децентралізацію й реформу змісту професійної освіти	Можливі заходи протидії або нейтралізації
Недостатня уніфікація поняття й використання деяких основних концептів (визначень) реформи змісту професійної освіти, наприклад, визначення компетентності. Відсутність або слабкість загального розуміння серед училищ і соціальних партнерів суті розробки та впровадження	Не дозволяє забезпечити ефективність, уніфікованість і масовість переходу до нових, децентралізованих форм змісту професійної освіти, не дозволяє ефективно ділитися досвідом і експертними знаннями в сфері розробки та впровадження програм навчання на основі компетентностей, заважає ухваленню й реалізації стратегічних рішень у	Консолідація та уніфікація методологічних інструментів розробки та впровадження програм професійної освіти. Координоване й масштабне навчання представників училищ і соціальних партнерів.

<p>програм навчання на основі компетентностей.</p>	<p>реформі змісту професійної освіти.</p>	
<p>Недостатня готовність роботодавців брати активну участь у розробці й розвитку навчальних програм на місцевому рівні співпраці з училищем. Неготовність роботодавців та інших соціальних партнерів активно включатися в навчальні процеси в рамках розвитку навчання в процесі праці (наставництво, дуальне навчання).</p>	<p>Загроза тільки формального, «на папері» переходу до навчальних програм на основі компетентностей. Ризик, пов'язаний із можливою невідповідністю нових модульних програм і компетентностей потребам ринку праці, що може підірвати довіру до програм із боку учнів, їхніх сімей та соціальних партнерів.</p>	<p>Необхідність зміцнити партнерство між училищами й роботодавцями на місцевому рівні в сферах розробки програм і організації навчального процесу відповідно до вимог компетентнісного підходу. Необхідність поліпшити якісно та підвищити інтенсивність співпраці навчального закладу та роботодавців у організації практичного професійного навчання, а також змінювати (доповнювати) чинні законодавчі та інші керівні документи з метою підвищення мотивації до співпраці навчального закладу та роботодавців задля організації навчання на основі компетентнісно-модульного підходу. Поступовість і повільність процесу залучення підприємств до організації розробки та впровадження програм навчання схиляє до вибору сценаріїв поступового розвитку переходу до компетентнісних модульних програм у окремих галузях і регіонах, де динаміку розвитку цього процесу будуть забезпечувати конкретні досягнення, результати й ефективна комунікація (ефект історій успіху / success stories). Те саме стосується й упровадження дуального навчання та наставництва.</p>
<p>Брак знань і досвіду розробки та впровадження компетентнісних програм навчання у керівників і педагогів училищ.</p>	<p>Пряме й суттєве перешкоджання розробці та впровадженню нових компетентнісних програм навчання.</p>	<p>Потребує більш системних та узгоджених дій у навчанні керівників та педагогів училищ. Виходячи з принципу децентралізації, таке навчання має провадитися з огляду на конкретні потреби місцевих училищ і специфіку розробки змісту освіти в галузях і регіонах.</p>
<p>Можлива недостатня готовність училищ впроваджувати</p>	<p>Пряме й суттєве перешкоджання розробці та впровадженню нових</p>	<p>Необхідна спеціальна підготовка (перепідготовка) педагогів у зв'язку з</p>

<p>компетентнісний підхід до навчального процесу з переходом до гнучкого навчання, орієнтованого на потреби учнів та ринку праці (брак відповідних знань і досвіду у викладачів, брак людських і матеріальних ресурсів для реорганізації процесу навчання і т. д.).</p>	<p>компетентнісних програм навчання.</p>	<p>організацією навчання на основі і компетентнісно-модульного підходу. Впровадження модульних програм потребує гнучкого співробітництва викладачів різних предметів у викладанні модуля, а також суттєвих змін у організації навчання, включно з орієнтуванням процесу теоретичного навчання на вимоги роботодавців, більш інтенсивним практичним навчанням на робочому місці. Паралельне впровадження й розвиток модульних програм, заснованих на компетентностях, і різних форм навчання на робочому місці, особливо дуального навчання / наставництва.</p>
<p>Інструменти змісту професійної освіти перебувають лише на початковій стадії розробки і впровадження, тому представники училищ усе ще вважають за краще працювати з інструментами старого типу, такими як тематичні навчальні плани уроків за навчальними предметами або розклад занять. Немає достатньо методик, методичних посібників, іншої методичної допомоги, а також необхідних джерел інформації для організації навчання на основі компетентнісно-модульного підходу.</p>	<p>Потрібні абсолютно нові навчальні методики для організації навчання на основі компетентнісно-модульного підходу. Потрібні деякі зміни в структурі та змісті робочих планів і програм за впровадження компетентнісно-модульного підходу.</p>	<p>Консолідація та уніфікація методологічних інструментів розробки і впровадження програм професійної освіти. Це також вимагає строго дотримуватися певної послідовності в процесах розробки та впровадження інструментів — спочатку розробляються і впроваджуються професійні стандарти, а на їх основі — стандарти професійної освіти й модульні програми. Впровадження компетентнісного підходу в змісті професійної освіти в училищній системі професійної освіти є культурною зміною, що зумовлює повільність і поступовість цього процесу. Важливу роль тут відіграє процес навчання досвіду від партнерства / співпраці учасників процесу (викладачів, директорів училищ, соціальних партнерів, представників управлінських установ і т. д.) на місцевому, галузевому, регіональному, національному та міжнародному рівнях.</p>

<p>Викладачі дуже критично оцінюють готовність учнів до частково самостійного оволодіння компетентностями (вивчення предметів) за організації навчання на основі компетентісно-модульного підходу.</p>	<p>Впровадження компетентісного модульного навчання потребує багато педагогічних зусиль для підготовки учнів до навчання на компетентісно-модульних програмах.</p>	<p>Підвищена увага до розвитку навичок самостійного теоретичного й практичного навчання з використанням відповідних педагогічних технік і методів — персоналізоване навчання, навчання через вирішення проблеми, навчання на робочому місці, проектне навчання і т. д. Ця обставина також вимагає «поступового» процесу впровадження й розвитку модульних програм на основі компетентностей.</p>
--	--	--

З огляду на вище розглянуті умови та обмеження окреслюються такі основні риси можливого сценарію децентралізації розробки та впровадження змісту професійної освіти в Україні:

1. Консолідація та уніфікація методологічних інструментів розробки та впровадження програм професійної освіти (методичні інструкції й порядок розробки та впровадження професійних стандартів, стандартів професійної освіти, модульних програми та ін.). Лідерство в координації тут належить державним експертним організаціям, уповноваженим Міністерством освіти і науки.
2. Розвиток людських ресурсів для розробки і впровадження змісту професійної освіти вимагає ефективного координування з боку державних центральних структур, а також регіональних і галузевих структур. Тому планування, фінансування й загальну координацію цього процесу може бути делеговано центральним органам влади або уповноваженим експертних організацій, а виконання й управління на місцях можуть здійснювати різні приватні підприємці й інституції залежно від ситуації в галузі, в регіоні й т. д.
3. Розробка і впровадження модульних програм навчання в училищах і на місцях виробничого навчання має здійснюватися децентралізовано, залежно від потреб і наявного потенціалу місцевих училищ та соціальних партнерів. Це забезпечить поступовий, але стійкий і постійний розвиток соціального партнерства в цих процесах на місцевому та галузевому рівні. Тут також можна заохочувати й використовувати розвиток постійних регіональних або галузевих мереж і партнерств у сфері розробки та розвитку змісту професійної освіти, які можуть стати каталізаторами обміну експертними знаннями й досвідом на різних рівнях.
4. Важливою передумовою успішного впровадження нових навчальних програм є системна та стійка національна система підготовки вчителів і майстрів виробничого навчання.