

Дупак Н.В. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 54-71.

РЕГУЛЮВАННЯ ЗМІСТУ І ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЧЕРЕЗ ОСВІТНІ СТАНДАРТИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Встановлювані й визнані державою національні освітні стандарти є основним засобом регулювання якості професійного навчання в Німеччині й Великій Британії. Однак механізми їхнього функціонування й результати застосування істотно відрізняються через властиві цим системам особливості. Регулювальні норми в німецькій дуальній системі визначають мінімальні стандарти якості навчання. Це змушує підприємства вкладати кошти в професійне навчання, що виходить за рамки безпосередніх потреб підприємств у кваліфікаціях, які відповідають довгостроковим інтересам національної економіки. Підприємства не мають можливості одержати переваги в конкурентній боротьбі за рахунок зниження якості професійної підготовки або використання дешевої робочої сили, в якості учнів¹.

У цьому аспекті ситуація у Великій Британії має значні відмінності. НПК (Національні професійні кваліфікації) являють собою тільки один з варіантів організації професійного навчання на підприємстві. Держава не очікує від британських підприємств встановлення загальновизнаних стандартів професійної підготовки, які виходять за рамки потреб підприємств у кваліфікаціях. Деякі фахівці розглядають це як причину дефіциту професійних кваліфікацій у британській економіці. НПК чинять сильний структурний вплив на освітні програми, запропоновані коледжами й іншими навчальними закладами професійного навчання, особливо в тих випадках, коли вони залежать від фінансування в рамках Програм професійного навчання молоді й сучасного виробничого навчання (учнівства).

Різні моделі розробки стандартів відповідають певним концепціям їхнього вдосконалювання.

У Німеччині стандарти орієнтовані на широко розповсюджену виробничу практику, застосовувану підприємствами. Для того, щоб не втратити можливості й зацікавленість значної кількості підприємств у професійному навчанні, регулювання в цій галузі повинне включати нові технології й інші інноваційні вимоги як обов'язковий зміст програм навчання, але при умові, якщо більша частина роботодавців можуть забезпечити необхідну підготовку (за підтримкою міжзаводських навчальних центрів й об'єднаних фондів фінансових ресурсів на потреби професійного навчання). Регулювання в галузі професійного навчання, як правило, відстає від найсучасніших виробничих технологій. Тільки співробітництво між роботодавцями й профспілками може дозволити уряду знайти компроміс між передчасними мірами в галузі

¹ Стандарты профессионального образования зарубежных стран / Под ред. Т.Ф. Ларионова.- М.:Высшая школа, 1993. – 97 с.

регулювання і запізненим коректуванням регулюючих норм, що не дозволить професійному навчанню йти в ногу зі стрімкими змінами в технологіях й організації праці.

Для того, щоб регулювання в галузі професійного навчання було більш відкритим для майбутніх потреб, зміст програм має бути переорієнтованим із застосування різних засобів і методів, що використовуються у виробничих процесах. У зв'язку з тим, що на підприємствах використовуються різні за рівнем технології, постає питання про відмінність професійного навчання на різних підприємствах за якістю й відповідності сучасним стандартам. Програми навчальних закладів професійного навчання засновані на нормативних актах, що регулюють виробниче навчання на підприємствах.

У Великій Британії кінцевою метою навчання є набуття професійних кваліфікацій. Це означає оволодіння знаннями, уміннями й навичками, необхідними для конкретної трудової діяльності. Кваліфікації також припускають здатність самостійно вирішувати виникаючі проблеми й пристосовуватися до мінливих вимог. НПК орієнтовані на виробничу практику, прийняту на прогресивних підприємствах галузі. Це призводить, насамперед, у галузях з мінливими вимогами до кваліфікацій, до необхідності постійно оновлювати стандарти. Якщо стандарти розроблено з обліком вимог найсучасніших підприємств, існує небезпека того, що велика кількість організаторів навчання не зможуть їм відповідати. Збереження старих стандартів після появи нових збільшує кількість посвідчень про професійне навчання й знижує прозорість професійних кваліфікацій².

Національним системам навчання зазначених країн властиві моделі розробки й удосконалювання змісту навчання й стандартів професійних кваліфікацій, які мають різні переваги й недоліки. Там, де стандарти безпосередньо пов'язані з конкретною професійною діяльністю, як у Великій Британії, вони з часом відстають від нагальних потреб виробництва. Там, де визнані кваліфікації містять значний обсяг професійних знань загального характеру й теоретичних компонентів (приклад Франції), вони із працею пристосовуються до змін у виробничій практиці підприємств і можуть тільки, приблизно відповідати вимогам підприємства до професійних кваліфікацій, що не створює відчутних стимулів для участі підприємств у професійному навчанні.

Концепція мінімальних стандартів, що утворює підґрунтя дуальної системи в Німеччині, сприяє досягненню компромісів між суперечливими вимогами соціальних партнерів. Це дозволяє гнучко підходити до конкретних потреб окремих галузей економіки в професійних кваліфікаціях, але при цьому ставить процес підвищення якості навчання в залежність від здатності зацікавлених сторін досягати компромісів.

Національні освітні стандарти стали в усьому світі відгуком галузі освіти на фундаментальні зміни, що відбивають нову парадигму розвитку суспільства, центровану на людину.

² Рыжов В.А. Профессиональная ориентация и подготовка кадров в Великобритании. – М.: Высш. шк., 1991. – С. 87.

У міжнародних дискусіях виявляються певні розбіжності в трактуванні поняття „стандарт” щодо порядку його застосування. Так, наприклад, у глосарії Європейського фонду навчання (ЕФО - Турін) зазначено:

„Професійні стандарти зазвичай використовуються для визначення того, що потрібно від людей на робочих місцях. Розходження між двома типами стандартів (професійні й освітні) усе більше розмиваються, тому що стандарти розробляються для того, щоб привести результати освіти й підготовки у відповідність із вимогами трудової галузі. Будь-який з них може використовуватися як кваліфікаційний стандарт”³.

Потреба у підвищенні ефективності роботи й скороченні витрат висуває більш вISОкі кількісні і якісні вимоги до освіти й підготовки, які неможливо було б задовольнити в рамках вузьких спеціалізацій, що існували раніше.

Виник новий комплекс вимог, поставлених до кваліфікованих робітників або службовців: для більшості спеціальностей важливими професійними навичками стали мови (навички спілкування) і математика (використання чисел), тому що вони абсолютно необхідні для роботи на самому загальному для всіх видів сучасної трудової діяльності інструменті - комп'ютері. Для професійної освіти й підготовки потрібно більш широка інтелектуальна база, тому що передбачається, що кваліфікований робітник або службовець повинен уміти планувати, виконувати й контролювати свої робочі функції автономно й творчо.

У дебатах щодо реформи професійної освіти й підготовки, які точаться на сучасному етапі, важливу роль грає проблема взаємного визнання дипломів, їхньої відповідності національним освітнім стандартам. Ці дискусії особливо активно проводилися в Європейському Співтоваристві на початку 80-х років, але незабаром припинилися, коли члени-держави дійшли згоди про те, що можуть взаємно визнаватися тільки регламентовані академічні професії.

З огляду на велику розмаїтість національних систем професійної освіти й підготовки в Європі, розробка загальної класифікації європейських стандартів професійної освіти виявилася неможливою. За десятиліття, починаючи з 1985 року, Європейському центру розвитку професійної освіти (CEDEFOP) вдалося, разом із представниками всіх держав-членів, зіставити більшу частину різних професійних класифікацій і профілів країн ЄС.

Це з'явилося важливим кроком уперед в розвитку професійної освіти й підготовки в Європі, тому що тепер, завдяки цьому, з'явилися гласність і розуміння відносно стандартів і професійних класифікацій. Але разом з тим, ця робота призвела до висновку про неможливість визнання атестатів кваліфікованих робітників у рамках всієї Європи. Двостороннє визнання для низки спеціальностей, наприклад такого, що існує між Францією й Німеччиною або Німеччиною й Австрією - залишається виключенням із цього правила. Хоча в цілому перебудова професійних стандартів, безсумнівно, підвищує статус професійного коледжу й зміцнює „паритет поваги”.

³ Процесс европейской интеграции и его влияние на систему профессионального образования: Коллективная монография. / Под ред: Шамрай Н.Щ М.:ИТО, 2003.

У виданих Європейським фондом навчання матеріалах щодо міжнародних наукових дискусії зазначено наступне:

„Стандарти професійної освіти й підготовки - це загальний опис робочих функцій, які повинні практикуватися в рамках певної спеціальності, а також представлення відповідних знань і навичок”⁴.

Узагальнення досвіду ряду європейських країн дозволяє встановити загальні підходи до змісту професійних стандартів, які включають:

❖ професійний профіль підготовки або робітничий профіль: перелік дій, які повинні виконуватися і їхня послідовність (самостійно або дотримуючись інструкцій) для успішної роботи з даної професії або виконання даного виду професійної діяльності;

❖ екзаменаційні вимоги: тут обумовлюється, які трудові операції мають бути засвоєні до кінця навчання або в його процесі й встановлюється перелік мінімальних знань і навичок, які потрібно продемонструвати для успішної здачі іспитів (окрім того, в них також зазначено, як має проводитися іспит, тобто зміст усної й письмової частин іспиту).

❖ вступні вимоги: тут зазначено, яке посвідчення про отриману освіту/компетенції має бути представлено для того, щоб бути допущеним до вивчення відповідного курсу. (У Німеччині, наприклад, не потрібно представляти посвідчення про отриману освіту для того, щоб мати доступ до „дуальної системи” професійної освіти й навчання. Загалом, будь хто може почати навчання в рамках даної системи освіти. Але це виключення. У більшості країн потрібно продемонструвати виконання певних обов'язкових освітніх вимог.)

❖ навчальний план: зроблено опис (більш-менш докладно) цілей навчання, теоретичного й практичного змісту навчання, а також структура й тривалість різних розділів і всього навчального курсу відповідно до діючого стандарту.

У багатьох країнах реформи професійної освіти проходять через процес змін, у відповідь на фундаментальні політичні, економічні і соціальні зміни, що викликають необхідність пошуку адекватних концепцій і підходів розв'язання проблем, пропонованих новими умовами розвитку. У даному контексті, саме розробка сучасних, розрахованих на майбутнє стандартів професійної освіти й навчання вважається найбільш актуальним завданням.

Крім визначення змісту й структури, необхідні також відповідні методи розробки й впровадження нових стандартів. Загально визнано, що стандарти професійної освіти повинні розроблятися відповідно до потреб ринку праці, а не на основі пропозиції. „Ринок праці” є синонімом потреб різних секторів економіки й, особливо, потреб роботодавців у тому, що стосується конкретних робочих місць.

Ринок праці представляють, насамперед, роботодавці, профспілки й уряд. Якщо, як це відбувається в Росії, Україні й багатьох інших країнах, роботодавці й профспілки ще не організувалися, щоб сформулювати свої

⁴ Процесс европейской интеграции и его влияние на систему профессионального образования: Коллективная монография. / Под ред: Шамрай Н.Щ М.:ИТО, 2003. -136 с

потреби в частині стандартів професійної освіти, уряд і його органи управління освітою змушені самі вирішувати важке завдання прогнозування потреб ринку праці. При цьому стандарти повинні бути розроблені таким чином, щоб вони були прийняті роботодавцями.

Практика деяких країн Центральної й Східної Європи відносно створення навчальних програм у галузі освіти й підготовки показує, що вони або розробляють навчальні програми силами професійних державних інститутів, або мають у Міністерстві освіти спеціальні відділи по розробці навчальних програм.

У Німеччині частина навчальної програми, що відноситься до практичного навчання на підприємствах, створюється у Федеральному інституті професійної освіти й підготовки. Частина, що відноситься до технічних-професійно-технічних училищ, визначається Конференцією міністрів освіти.

В Австрії розробка навчальних програм перебуває у віданні Міністерства економіки або інших компетентних міністерств. Тут, окрім Міністерства освіти, за навчальні програми відповідає також Міністерство економіки. Інший підхід спостерігається в Данії, де є спеціальна структура, що складається з торгово-промислових комісій на національному й галузевому рівнях, у яких повністю визначаються стандарти.

Одним з елементів підготовки, впровадження й підтримки стандартів професійної освіти є їхня оцінка. Її мета полягає в тому, щоб з'ясувати якість виконання завдання, поставлених замовниками кадрів і соціальними партнерами. Йдеться про процес збору й застосування інформації, що використовується при прийнятті рішень відносно навчальної програми.

У Нідерландах, наприклад, у такий спосіб аналізують ступінь зайнятості випускників шкіл, у Польщі - відповідність професійної освіти й підготовки місцевим потребам, а в Росії - рівень безробіття.

Кваліфікаційні стандартні вимоги можуть розроблятися знизу по вертикалі догори (професійними школами й/або на підприємствах) або зверху - вниз (державою й/або об'єднанням двох-трьох установ). У багатьох країнах діє змішаний порядок прийняття вимог, як зверху вниз, так і знизу догори.

Провідну роль у регулюванні професійної освіти й підготовки виграє держава, а роботодавці й працівники в значному числі випадків беруть опосередковану участь у цьому процесі на рівні практичної реалізації професійної освіти й підготовки.

Можна виділити три функції вимог до стандартів по оцінці якості професійної підготовки. *Основна функція* — забезпечити зв'язок між професійною підготовкою й галузями економіки, у яких учні здобудуть роботу після завершення навчання.

Друга функція — забезпечити порівнянність дипломів/атестатів у межах країни.

Третьою функцією стандартних вимог може бути забезпечення кваліфікаційного розряду, який би визнавався в інших країнах.

У світовій практиці спостерігаються досить різні підходи до масштабів застосування кваліфікаційних стандартів. Тут можливі наступні варіанти:

➤ обов'язковий характер стандартів на загальнонаціональному рівні (характерно для Франції).

➤ обов'язковий характер на рівні регіону (у країнах з великою довжиною території й наявністю регіонів з різною структурою, таких як Польща).

➤ обов'язковий характер у межах окремого сектору, галузі (характерно для Нідерландів).

Незважаючи на досить великий і різнобічний досвід, світова практика розробки стандартів професійної освіти залишає без чіткої відповіді цілу низку принципових питань.

Серед них такі:

• Чи достатньо у стандарті вказувати лише мету й результат освітнього процесу (вихід) або ж у ньому потрібно також описати навчальний процес типу викладач-учень, що застосовується для досягнення такої мети/результату (вхід плюс вихід)?

• Чи мають стандарти містити перелік лише професійних і технічних умінь і навичок, або ж вони повинні також включати вимоги до загального навчання й розвитку особистості? Не визначено, зокрема, місце гуманітарного циклу в підготовці фахівців.

• Чи потрібно опановувати реальною професією, вимоги до якої будуть закріплені у стандарті, або ж потрібно одержати базові технічні знання?

• Чи мають стандарти відноситися до окремих трудових операцій, або ж вони повинні охоплювати весь набір трудової діяльності, що являє собою дану професію?

• Чи потрібно віддавати перевагу у навчанні різним спеціалізованим професіям або ж потрібно навчати більш обмеженому переліку професій/кваліфікаційних профілів широкого спектру застосування?

• Чи мають бути встановлені різні рівні професійного навчання або ж усе повинні отримувати однакове посвідчення того самого рівня освіти?

Донедавна державні стандарти освіти базувалися у більшості розвинених країн на прогнозах, що визначали кваліфікаційно-професійний склад працівників у найближчі роки, у кращому випадку - десятиліття. У відповідності- із прогнозованим розвитком виробництва визначався зміст професійної освіти. На сучасному етапі більш широко розповсюджується й закладається в модель стандарту ідея створення так званого кваліфікаційного запасу, тобто підготовки кваліфікованих робітників з таким рівнем загальної й професійної освіти, що сьогодні може здатися надлишковим, але в наступні роки дасть можливість розвивати високотехнологічне виробництво.

Іншою особливістю є інтеграція рівнів професійної освіти. У системі підготовки кваліфікованих робітників і фахівців США, наприклад, немає поділу навчання техніків і кваліфікованих робітників. Таким чином, створена інтегрована система установ початкової й середньої професійної освіти.

Навчальні заклади забезпечують середню спеціальну підготовку на базі неповної середньої школи й надають фахову освіту на базі середньої школи. Випускники першої групи навчальних закладів одержують атестат про закінчення середньої школи, що надає право на продовження освіти в навчальних закладах „післясереднього рівня”, а також посвідчення кваліфікованого робітника. Випускники навчальних закладів, що здійснюють підготовку на базі повної середньої освіти одержують диплом техника за відповідною спеціальністю.

Програми професійного навчання мають три складові частини:

- робота в майстерні (50% навчального часу);
- вивчення спеціальних дисциплін (25% навчального часу);
- вивчення загальноосвітніх дисциплін (25% навчального часу).

У країнах ЄЕС існують помітні відмінності в системі оцінки якості навчання.

Порівняння систем оцінки якості професійної освіти

У німецькій дуальній системі найважливіше питання державного контролю за якістю професійного навчання на підприємствах розв'язується на основі компромісу між:

➤ необхідністю забезпечення професійного навчання максимальної якості, орієнтованого на майбутні потреби ринку праці, і можливою проблемою, що встановивши занадто високі стандарти якості, легко перевищити можливості підприємства й послабити його інтерес до професійного навчання, що поставить під загрозу функціонування суспільно значущої системи професійної підготовки населення;

➤ попитом з боку роботодавців на певні кваліфікації, що складає основу їхньої зацікавленості в професійній підготовці, і інтересами тих, хто проходить навчання в рамках дуальної системи і має опанувати кваліфікаціями, визнаними за межами того підприємства, де вони були отримані.

Ці суперечливі завдання розв'язуються в рамках державного регулювання професійної підготовки по навчальним спеціальностям шляхом прийняття обов'язкових мінімальних стандартів. Навчальні спеціальності - це вироблені в ході переговорів із соціальними партнерами моделі спеціальностей, що охоплюють зміст програм навчання по конкретному напрямі професійної діяльності. Мінімальні стандарти якості дозволяють роботодавцям визначати власні пріоритети в професійній підготовці, які можуть перевищувати встановлений рівень якості, але при цьому забезпечують єдині мінімальні кваліфікації на ринку праці.

Нормативні акти, що регулюють виробниче навчання, є результатом переговорів між асоціаціями роботодавців і профспілками, координація яких здійснюється Федеральним інститутом професійного навчання. Федеральний уряд приймає нові регулюючі документи на основі попередньої угоди з боку соціальних партнерів. Цей неофіційний „принцип консенсусу” сприяє прийняттю нових нормативних актів роботодавцями, однак з ним пов'язаний

ризик блокування або значного затягування нововведень в галузі регулювання через конфлікт інтересів соціальних партнерів.

Контроль за якістю викладання в навчальних закладах професійної освіти перебуває у віданні Федеральних Земель. Для контролю за відповідністю змісту навчання в навчальних закладах нормативним документам, що регулюють виробниче навчання, між Федеральним урядом і Землями укладається спеціальна угода, в якій визначається методика його проведення.

Випускний іспит являє собою оцінку професійної підготовки учнів й проводиться поза навчальним закладом екзаменаційною комісією торгово-промислових палат, склад якої заснований на принципі рівного представництва сторін. Іспит охоплює навички й знання, оволодіння якими передбачене навчальним планом, а також інші аспекти підготовки, що мають безпосереднє відношення до програми професійного навчання.

Випускні іспити являють собою тільки еталонну систему організації професійного навчання на підприємствах й у навчальних закладах. Основними формами державної підтримки забезпечення якості професійного навчання на малих й середніх підприємствах є фінансова допомога й сприяння в організації міжзаводських центрів професійного навчання. Найважливішими засобами урядової підтримки інноваційної діяльності є пілотні проекти. Державні програми за своїм характером займають підлегле положення стосовно діяльності підприємств, навчальних закладів професійного навчання й міжзаводських навчальних центрів.

Регулювання якості професійного навчання у британській системі НПК засновано на принципі, що припускає контроль не за змістом, а за результатами навчання, якими вважаються набуті професійні кваліфікації. Отже, оцінка відіграє важливу роль у системі НПК. При цьому місце й тривалість навчання професійним кваліфікаціям у нормативних документах не обумовлюється.

Акредитовані Міністерством освіти й зайнятості провідні галузеві органи, більшість у складі яких належить роботодавцям у відповідній галузі, безпосередньо розробкою результатів навчання і стандартів не займаються. Стандарти, професійного навчання розробляються відповідно до певних критеріїв, затверджених Національним центром професійних кваліфікацій (NCVQ), у співробітництві із Провідними галузевими органами й Органами, що присуджують кваліфікації. Функцією Органів, що присуджують кваліфікації, є вироблення екзаменаційних критеріїв на основі стандартів професійного навчання.

НПК являють собою посвідчення про закінчення в середньому дев'ятох незалежно вивчених й оцінених модулів офіційної програми. Для розробки стандартів професійного навчання була створена гнучка методика. Окрім того, кожен організатор навчання повинен одержати точні критерії для проведення внутрішньої оцінки професійних кваліфікацій. Однак на практиці іспити виявилися дуже ненадійним і дорогим способом перевірки якості навчання. Однією із причин цього явища можна вважати ту обставину, що від 10 до 40 відсотків державного фінансування залежить від успішної здачі іспитів учнів,

що призводить до зловживань. Уряд поклав контроль за якістю навчання на комерційні організації, що проводять атестацію, однак ці організації контролюють лише процеси забезпечення якості навчання й не займаються аналізом результатів оцінки. Вплив внутрішнього контролю якості й зовнішньої інспекції цього процесу вважається недостатнім для забезпечення якості професійного навчання.

Німецька дуальна система, у якій державне регулювання якості навчання за допомогою введення обов'язкових державних стандартів навчального процесу, освітніх програм, підготовки персоналу, які доповнюються нормативними актами, що регулюють оцінку результатів навчання відрізняється від британської системи тим, що практично повністю орієнтована на результати навчання і їхню оцінку.

Подібні розходження народжують низку питань: до якого ступеня, і з якими наслідками для якості навчання, регулювання системи професійного навчання може здійснюватися винятково або практично повністю за рахунок визначення й затвердження результатів навчання? Які переваги й недоліки системи регулювання професійного навчання за допомогою введення стандартів?

Приклад Великої Британії дозволяє висловити припущення, що, з одного боку, регулювання й контроль якості навчання тільки за рахунок конкретизації результатів навчання дозволяє досягти більшої гнучкості й розмаїтості освітніх напрямів і форм навчання, ніж у системах з регульованими освітніми програмами, але з іншого боку, це створює труднощі в забезпеченні якості навчання. Необхідно зазначити, що уряд Великої Британії розглядає можливість введення незалежної від організаторів навчання оцінки на основі чітко визначених критеріїв (цілі навчання, прив'язані до навчального процесу) для підвищення якості професійного навчання в довгостроковій перспективі.

Ще одним із завдань дослідження є порівняння вірогідності, надійності й економічної ефективності екзаменаційних концепцій, пов'язаних з різними національними формами контролю якості. BISOкі витрати на проведення іспитів можуть негативно позначитися на зацікавленості підприємств у професійному навчанні. Ціна посвідчення про професійне навчання на ринку праці багато в чому залежить від того, наскільки роботодавці довіряють офіційно визнаним кваліфікаціям.

Кожна країна звертається до практики стандартизації, як вже було зазначено, з огляду на національні особливості функціонування професійної освіти. Аналізуючи підходи до розробки стандартів у Німеччині, Великій Британії і США, можна виділити специфічні риси процесів стандартизації.

США, захищаючи інтереси споживачів освітніх послуг, знайшли вихід у створенні та впровадженні процедури атестації й акредитації навчальних закладів. Відповідно до цієї процедури, встановлювалася відповідність показників конкретного навчального закладу освітнім стандартам, що розроблялися і приймалися професійними співтовариствами і відповідно містили в собі: опис стандартизованих характеристик; місію та цілі вузу; фінанси; фізичні споруди; матеріали; устаткування; бібліотеки і навчальні

ресурси; навчальні програми та їхня ефективність; неперервну освіту і спеціальну навчальну діяльність; навчальний персонал; адміністрацію; контингент студентів; науково-методичну і науково-дослідну роботу, аспірантські програми⁵.

Зацікавленість США у міжнародній політиці, практиці та результатах освіти значно зросла і вимагає інформації про стан проблеми у міжнародному контексті. На думку американців, необхідно переглянути існуючі стандарти у системі професійної освіти та переосмислити систему освіти в цілому.

Для переосмислення національно-освітніх цілей, створено Національний комітет по освітнім стандартам та удосконаленню освіти. В завдання Комітету входить перегляд і схвалення стандартів на основі конкретних критеріїв їх якості. Створено також Національний комітет при президенті, Міністерстві освіти і Конгресі США⁶.

Завдання Комітету полягають у широкому вивченні та аналізі робіт, пов'язаних із стандартизацією освіти в державі, у поданні доповідей з цих питань уряду. В законодавчих актах уряду США достатньо точно визначені функції місцевих органів управління освітою у справі створення і сертифікації регіональних стандартів, порядок фінансування цих робіт і узгодженість з федеральними органами.

Враховуючи нововведення в умовах стандартизації освіти, уряд США прийняв логічне рішення про зміцнення науково-дослідної бази майбутніх робіт. Це не тільки надання фінансової допомоги психолого-педагогічній науці, а й створення чотирьох нових дослідницьких інститутів.

На основі такого підходу до проблеми з боку уряду, дослідники роблять висновок: рівень освіти населення США має добрий науково-фінансовий фундамент, що в цілому дозволить розв'язати проблему освіти у майбутньому

Для освітніх стандартів США характерні наступні особливості:

- освітні стандарти регулюються такими нормативними документами, як «Акт про освіту з метою зміцнення економічної безпеки», «Laws for Education. US Department of Education, Wash., D. C. 1990», «Америка в 2000 р.: стратегія освіти» (1991), програмна концепція пріоритетних цілей освіти Національної асоціації губернаторів США «Цілі 2000: досягнення національних цілей освіти» (1991)⁷;
- стандарт розглядається як сукупність кінцевих і супутніх цілей (в галузі реформи освіти);
- стандарт передбачає досягнення фіксованих показників;
- випускні іспити проводяться наприкінці кожного рівня освіти;
- має місце інтерпретація навчального плану як загальної усередненої картини по країні;

⁵ Питт Д. Разработка учебных стандартов – использование проектов в технологическом образовании Англии 1989-2000 гг. // Мир образования – образование в мире. – 2002. – №2. – С. 25

⁶ Criteria for accreditation on colleges. Southern Association of Colleges and Schools 1886 Southern Lane, Georgia 30033-4097. – P. 124

⁷ Approved by College Pelegate Assembly December, 1984-Atlanta? Georgia? Eight Edition, 1992. – P. 89

- здійснюється фундаменталізація головних академічних предметів з установкою на неприпустимість їхнього прискореного вивчення;
- усуваються прояви безсистемності, дискретності, випадкового підбору предметів, еkleктичності;
- передбачається обов'язковість математики й одного з предметів природознавства для майбутніх гуманітаріїв, так само як іноземної мови й одного предмету суспільних наук для майбутнього математика або фізика;
- передбачається зміна підходу до диференціації, на 1–му і 2–му рівнях за ISCED – єдина навчальна академічна підготовка.

У 1991 р. створено Національний комітет з освітніх стандартів і тестування. Освіта тлумачиться як «прихований скарб», володіння яким здатне «розсунути межі росту цивілізації і культури»⁸.

США оголосили «...загальнонаціональний хрестовий похід за нові стандарти в галузі освіти – стандарти не федерального уряду, а загальнонаціональні, що представляють усе, що повинні знати наші учні, щоб домогтися успіху в умовах освіченої економіки ХХІ століття»⁹.

У Великій Британії освітні стандарти розробляються і функціонують на основі урядового документу «Національний навчальний план» (National Curriculum) – NC, створеного на неконкурсній, неконкурентній основі (1987) і уведеного поетапно (1991-1995), і Закону про освіту (1988)¹⁰.

Особливостями англійських освітніх стандартів є:

1. NC включає 10 навчальних предметів, у тому числі 3 дисципліни, що утворюють ядро програми – (foundation subjects), і виступає як широкий і збалансований єдиний навчальний план;
2. стандарт передбачає наявність просунутих цілей і рівнів для вступу в університет;
3. розподіл часу між предметами здійснюється за розсудом навчального закладу;
4. стандарт передбачає, що обсяг часу, що відводиться на державний навчальний план, повинний складати 70-75%;
5. стандарт забезпечує неперервність і наступність освіти за допомогою поетапної побудови курсів і регулярного контролю рівнів навченості;
6. стандарт визначає кількість розділів і їхній зміст для кожного етапу;
7. стандарт передбачає можливість варіативності і диференціації навчання (різними предметам – різні підходи) шляхом виділення «основних» (Core Study Units) і допоміжних (додаткових) (Supplementary Units) розділів;
8. стандарт забезпечує вибір – як точного адресата стандарту – учня;
9. стандарт вводить оцінюванні засоби і технології;

⁸ Седьмая рамочная программа ЕС. Запуск европейских технологических инициатив. Интернет-издание: Наука и технологии - ключи от будущего Европы: руководство по будущей политике Европейского Союза по оказанию поддержки сфере научных исследований. - <http://fp6.hse.ru/bul1.html>

⁹ Policies and Standards of the Commission on Occupational Education Institutions, 1992 Edition, Southern Association of Colleges and Schools 1886 Southern Lane, Decatur, Georgia 30033-4097. - P. 353

¹⁰ The British National Curriculum: design and technology. - L., 1996. - P. 4

10. стандарт передбачає обов'язкове оволодіння одною з 19-ти іноземних мов, диференційованих по двох групах: а) мови країн ЄС; б) мови інших держав;

11. стандарт уводить пріоритетність у NC навчальних дисциплін гуманітарної спрямованості ¹¹.

Об'єктами стандартизації професійної освіти Великої Британії виступають:

1. Навчальні плани (контроль над навчальними планами).
2. Робота освітньої установи в рамках державної програми.
3. Екзаменаційні вимоги.
4. Рівні кваліфікації.

Професійна освіта Великої Британії перебуває у віданні Міністерства освіти і науки, а також Міністерства зайнятості.

Професійна освіта Німеччини регулюється низкою законів. Об'єктами стандартизації виступають:

1. Структура професійної освіти.
2. Основи професійної освіти.
3. Класифікатор професій.
4. Тривалість підготовки.
5. Вимоги до знань і умінь.

До особливостей національних стандартів професійної освіти Німеччини варто віднести:

- наявність стандартних комплексів учбово-програмної документації по окремих групах професій (інструкція про структуру професій, каталог старих і нових професій, опис професій, навчальні плани, механізм проведення іспитів);

- контрольні функції за ходом професійної освіти залишаються за торгово-промисловими палатами¹².

Знайомство із системою професійної освіти Німеччини, вивчення наукової літератури, нормативно-правової бази професійної освіти країни, дозволяють зробити наступні висновки:

- професійна освіта максимально наближена до потреб економіки, тісно пов'язана із традиціями країни¹³;

- диференціація професійної освіти дозволяє гнучко врахувати динаміку потреб підприємств, фірм, установ, їхні професійні інтереси і схильності, експериментально перевірити інноваційні підходи в підготовці робочих кадрів;

- модернізація форм і методів професійного навчання ґрунтується на широкому використанні інформаційних технологій, індивідуальних і групових форм навчання;

¹¹ National Standards for Headteachers. Teacher Trainang Agency. London. 1998. – P. 98

¹² Dombrowski S. Bildung und Leistung: über die Notwendigkeit gesellschaftlicher Aufgaben der Schule.// Realschule in Deutschland.- 2000. - №1. - S. 13-17.

¹³ Führ Ch. Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme. – Bonn, 1996. – S. 43

• розширення профілю професійної підготовки здійснюється шляхом включення у кваліфікацію робітника особистісного потенціалу, що сприяє духовному й інтелектуальному розвитку учнів¹⁴.

У західній практиці стандарт з'являється як спосіб подолання надмірних (загрозливих) ступенів децентралізації і варіативності, так само як і реакція на такі тенденції в освіті, економіці і на ринках праці, як глобалізація й інтернаціоналізація.

Глобальні проблеми XXI сторіччя, стрімкий розвиток інформаційних і комунікаційних технологій, завдання підготовки виробничого персоналу для різних секторів промисловості, сільського господарства і сфери послуг, вимагають теоретико-методологічного обґрунтування нової концепції розвитку професійної освіти і навчання.

Неперервна освіта, що тлумачиться як засіб оптимізації інтересів особистості, суспільства і держави в умовах зростання динаміки соціально-економічного і політичного середовища, вимагає відновлення правових, методологічних, організаційних і інституціональних форм і способів свого конструювання.

В „Національній доктрині розвитку освіти” України враховано світові тенденції неперервної освіти та об'єктивні закономірності розвитку суспільства і освіти як цілісної системи. Зокрема, у розділі „Безперервність освіти, навчання протягом життя” зазначено: забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних ступенях освіти, що функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку громадян для можливого переходу на наступні ступені, формування потреби та здатності особистості до самоосвіти; оптимізації системи перепідготовки працівників і підвищення їх кваліфікації, модернізації системи післядипломної освіти на основі відповідних державних стандартів; створення інтегрованих навчальних планів і програм; формування та розвитку навчальних науково-виробничих комплексів ступеневої підготовки фахівців; запровадження та розвитку дистанційної освіти, організації навчання відповідно до потреб особистості і ринку праці на базі професійно-технічних та вищих навчальних закладів і закладів післядипломної освіти, а також використання інших форм навчання; забезпечення зв'язку між загальною середньою професійно-технічною, вищою та післядипломною освітою.

Держава прогнозує обсяги та визначає напрями професійної підготовки у навчальних закладах різних типів і форм власності, створює умови для професійного навчання незайнятого населення з урахуванням змін на ринку праці¹⁵.

Великим досягненням в оцінці зарубіжного досвіду стандартизації є вже саме визнання необхідності прийняття нової ідеології і нової методології в розробці основного нормативного документа в освіті. На даний момент із всією очевидністю постала задача знайти адекватні змістовні складові

¹⁴ BDA fordert Bildungsreform – Abschaffung der Gesamtschulen// Realschule in Deutschland. - 2000. – № 6. – S.8-10.

¹⁵ Указ Президента України „Про Національну доктрину розвитку освіти” від 17.04.2002 р. № 343/2002 // Професійно-технічна освіта. 2002, №3 - С. 2-8.

концепції неперервної професійної освіти, особистісно-орієнтованого підходу. Як висновок із усього сказаного, можна припустити необхідність збереження в освітніх стандартах трьох згаданих функцій:

- бути нормативом рівня освіти, тобто визначати вихідну (базову) освіту, тривалість термінів навчання, співвідношення теоретичної і практичної підготовки, складу, обсягу і змісту загальнонаукової, загальнопрофесійної і спеціальної підготовки; клас професійних, економічних і соціальних задач, до рішення яких готується у процесі навчання випускник; типи організації навчального процесу;

- бути нормативом змісту освіти, тобто містити перелік предметних галузей або навчальних дисциплін, регламентований на кожен обсяг годин, послідовність і інтенсивність їхнього вивчення;

- бути нормативом якості освіти: визначати однакові вимоги до кінцевого результату навчання, діагностованому перевірочними іспитами на кваліфікацію.

Реалізація хоча б деяких з названих пропозицій по реформуванню стандарту професійної освіти, змістовно розширює функціональну характеристику освіти, звільняючи її від традиційного прагматизму у вигляді сукупності педагогічних зусиль по пристосуванню учнів до різних видів професійної діяльності, до виконання обумовлених навчальним курсом соціальних ролей. Головною якістю стандарту стає не функціональність, а підведення людини до стану готовності жити відповідно до духовних, моральних, економічних і політичних вимог суспільства, без чого неможливе існування самого суспільства.