

## РОЗДІЛ III

### ЗАРУБІЖНІ ТА ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union



ITE-VET  
2016–2018



The article is created under the framework of the project “Improving teacher education for applied learning in the field of vocational education (ITE-VET)”. This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

УДК 37.011.31 :378(4)

<https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.152-161>.

#### ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ: АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

**Олександра Бородієнко,**

*доктор педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*

*ORCID: 0000-0001-9133-0344*

*ResearcherID: E-1669-2016*

*e-mail: oborodienko@ukr.net*

##### КЛЮЧОВІ СЛОВА:

професійна освіта і навчання,  
педагог професійної освіти,  
якість,  
забезпечення якості,  
зарубіжний досвід

##### Реферат

На основі аналізу наукової літератури з'ясовано чинники, які визначають специфіку підготовки педагогів професійного навчання у країнах ЄС, зокрема: низька привабливість професії педагога та сфери професійної освіти і навчання (далі: ПОН), впровадження концепції професіоналізації, низький рівень наукового інтересу до проблем підготовки педагогів професійного навчання, існуюча невідповідність програм підготовки сучасним вимогам ринку праці. Представлено специфічні особливості національних моделей (іспанської, французької, фінської) відповідної підготовки. Схарактеризовано сучасні європейські концепції та принципи забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання у загальноєвропейському просторі вищої освіти (відповідальність за ефективність процесу забезпечення якості; врахування відмінностей у типах навчальних закладах, програмах, системах, контингенті студентів; впровадження культури та філософії якості; базування систем забезпечення якості на потребах та очікуваннях студентів, стейкхолдерів та суспільства). Представлено інструменти, які уможливають якість підготовки педагогів: стандартизація, моделі компетенцій, області якості, системи забезпечення якості тощо. Визначено поліфункціональну природу стандартів з функцією забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання та базою для порівнюваності (у процесі створення міжнародних програм обміну) та визнання кваліфікацій. Представлено базову модель компетенцій педагога професійного навчання.

Схарактеризовано превалюючі перехідні моделі від етапу навчання до етапу професійної діяльності (school-to-work-transition): модель учнівства (дуальна модель підготовки), 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).

Представлено альтернативний підхід до забезпечення якості, суть якого полягає у виокремленні так званих областей 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 і на виробництві.

**Постановка проблеми.** Необхідність модернізації сфери професійної освіти в Україні зумовлена існуванням низки системних проблем, які потребують негайного вирішення. Зазначені проблеми лежать в площині низької привабливості сфери ПОН (коли суспільство не усвідомлює того, що професійна освіта може стати доцільною альтернативою для 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.

**Аналіз наукових праць.** Питання забезпечення якості підготовки різних категорій педагогів (зокрема, педагогів професійного навчання) широко висвітлене в 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. Вивченням сучасних світових тенденцій у підготовці педагогів, принципів модернізації педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі займалися: Н.Авшенюк, К.Дяченко, К.Котун, Н.Пазюра, Л.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.

Таким чином, **метою статті** є аналіз сучасних європейських концепцій, принципів та інструментів забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання.

**Виклад основного матеріалу.** На думку дослідників, система підготовки педагогів професійного навчання в 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 в 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 (Philipp Grollman, 2008);

- недостатній рівень професійної компетентності педагогів професійного навчання (що не сприяє формуванню в учнів відповідних практикоорієнтованих актуальних умінь та здатності до випереджувального навчання), оскільки в багатьох суспільствах професія педагога професійного навчання розглядається як «напівпрофесія» (Philipp Grollman, 2008), 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 і технологій;

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

- зміна функцій і ролей сфери ПОН у сучасному суспільстві породжує 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. Це вимагає від сучасного педагога професійного навчання високого рівня комплексних знань, компетентностей та рівня залученості у процеси багатосторонньої взаємодії (Philipp Grollman, 2008);

- низький рівень наукового інтересу до проблем забезпечення якості підготовки та безперервного професійного розвитку педагогів професійного навчання, недостатність наукових досліджень у даній царині (Philipp Grollman, 2008);

- упровадження в країнах ЄС так званої ідеї «професіоналізації» (vocationalism), суть якої полягає в тому, що діяльність будь-якої освітньої установи (в тому числі й закладів професійної (професійно-технічної) освіти) має мати втілення і внесок в економічний розвиток держави, а також у розвиток людського капіталу країни (Ulrukka Isopahkala-Bouret, 2010), 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 в 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 в 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) (Philipp Grollman, 2008). Такий поділ є важливим з міркувань створення програм підготовки педагогів професійного навчання та розроблення концепції забезпечення якості такої підготовки.

Процес підготовки педагогів професійного навчання в країнах ЄС, з одного боку, визначається загальноєвропейськими стратегічними векторами та політиками, а з іншого – має виражену національну специфіку. Національні відмінності в 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 в навчанні та вимог до компетентності, автономність та саморозвиток цільової аудиторії, зв'язок між стратегіями розвитку професійної компетентності персоналу і загальною стратегією підприємства, поєднуваність моделі безперервного розвитку з моделлю управління персоналом підприємства, взаємопов'язаність між програмами підготовки кваліфікованих робітників та потребами регіонального розвитку (Graham Attwell, 1997).

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) (Graham Attwell, 1997).

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) (Graham Attwell, 1997).

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 (CEDEFOP, 2011).

Відтак, сучасна європейська концепція

забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання передбачає, що відповідна система має бути: ефективною (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, підвищенню продуктивності та соціальної інклюзії (Michael-Anne La Rue, Michelle Byusa, 2015).

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 в 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 превалюючої педагогічної парадигми в бік студентоцентрованої (Brussels, 2015). Стрижневими точками запропонованих стандартів є їх вимірність (всі процеси, які відбуваються, повинні мати вимірні показники для оцінювання прогресу) та посилення (наявність порад та рекомендацій щодо того, як можна покращити існуючі процеси). Таким чином, 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 закладах, 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 (Brussels, 2015).

Одним з важливих інструментів забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання є її стандартизація. Доцільним аналітичним методом вивчення згаданого явища є екстраполяція принципів забезпечення якості ПОН в 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. (Spöttl Georg, Becker Matthias, 2016).

Основною відмінністю стандартів ПОН освіти є те, що, з одного боку, навчальний процес має базуватися на розв'язанні комплексних навчальних та робочих ситуацій, а з іншого – очікувані навчальні результати мають уособлюватися в розвитку тих компетентностей, які передбачають здатність до самоорганізованої роботи з реалізації того чи іншого виробничого процесу (Spöttl Georg, Becker Matthias, 2016).

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

Такі стандарти розглядаються в європейському просторі як поліфункціональні, оскільки мають на меті не тільки забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання в 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: стандарти описують ключові види діяльності педагога, їх предметну область, 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 (Spöttl Georg, Becker Matthias, 2016).

Крім того, впровадження таких стандартів сприятиме: зростанню можливостей, гнучкості та відповідальності педагогів; поглибленню їхньої професіоналізації; упровадженню 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 (Spöttl Georg, Becker Matthias, 2016).

Стандарти роботи педагога професійного навчання базуються на моделі компетенцій педагога, що містить загальні й специфічні компетентності (табл.1).

Таблиця 1.

Модель компетенцій педагога професійного навчання

|  | Назва компетентності  | Індикатори прояву компетентності  |
|--|---|---|
| Загальні 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, зворотній зв'язок та консультування учнів. Розширення знань та умінь в області психолого-педагогічної роботи та діагностування   |
|  | Педагог професійного навчання бере активну участь у процесах розвитку закладу                   | Упровадження спільної корпоративної культури закладу. Створення сприятливого мотиваційного клімату. Створення комфортного середовища закладу  |
|  | Специфічні компетентності   | Педагог професійного навчання є експертом в сфері професійної освіти і навчання   |
| Педагог професійного навчання є експертом в області дисциплін професійного спрямування |   | Має знання та уміння у визначеній предметній області  |
| Педагог професійного навчання є професійним педагогом                                  |   | Має знання в області педагогіки. Усвідомлює функції та ролі педагога професійного навчання. Володіє уміннями в області 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: Spöttl Georg, Becker Matthias, 2016.

Дана модель є базовою та варіюється в залежності від категорії педагогічного персоналу (про що згадувалося раніше), а також від превалюючої 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 в 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) (Philipp Grollman, 2008).

Варто також зазначити, що, залежно 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 транслявання більш узагальнених, навіть абстрактних концепцій, які пояснюють суть явищ, процесів та причинно-наслідкові залежності (Graham Attwell, 1997). Ключовим також є здатність педагога до скорочення розриву між теоретичними знаннями учнів та

їх практичними вміннями, вміння 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) (Graham Attwell, 1997).

Одним із підходів до формування стандартів підготовки педагога професійного навчання є виокремлення так званих «областей 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 «областями 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 (TT-TVET Consortium, 2009). Визначення цих областей якості передувє 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 з цим підходом, ключові показники забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання мають: описувати інновації, які здійснюються у визначеній «області якості»; уявляти визначену «область якості» (йдеться про те, що зміни мають здійснюватись самим суб'єктом навчального процесу) (таблиця 2).

Таблиця 2  
Показники забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання в області якості  
«Роль педагога/тренера»

| Показник якості  |  | Дії щодо покращень   |
|--|--|--|
| Визначені дії, які потребують зміни  | Визначена мета покращень   |  |
| 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 співпрацює з учнями щодо вирішення професійних проблем | Педагог: <ul style="list-style-type: none"> <li>– розробляє таку структуру уроків, яка знаходиться у тісному зв'язку з операційними процесами на виробництві</li> <li>– розробляє завдання з робочого контексту, які відіграють функції навчальних та робочих завдань</li> <li>– застосовує навчальні та робочі завдання в навчальному процесі.</li> </ul> |

Джерело: TT-TVET Consortium, 2009.

Таким чином, 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 “областях 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 (СМК).

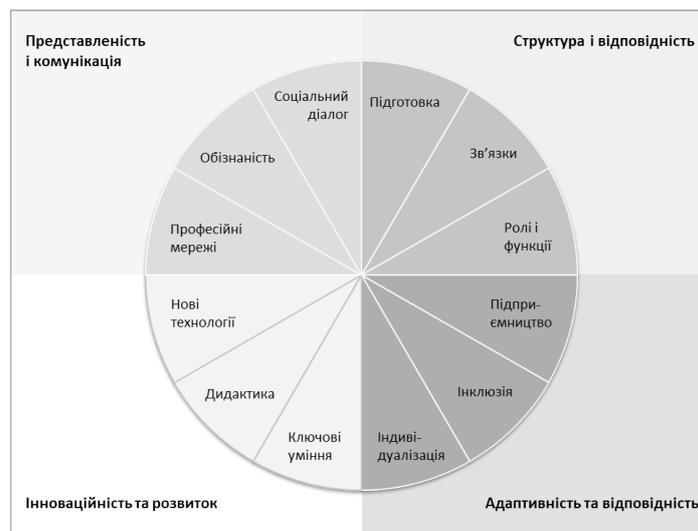
Ключовими елементами таких систем є (рис.1):

*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) (Graham Attwell, 1997);

- існування тісних зв'язків між системою підготовки педагогів та галузями економіки;



**Рис. 1. Структура забезпечення якості підготовки педагогів професійного навчання.**

- розширення функцій та соціальних ролей педагогів професійного навчання (включаючи їх участь у розробленні політики, структури сфери ПОН та її реформуванні). Варто також зазначити тенденцію до розширення професійних функцій педагогів, які поширюються й на: забезпечення технічного та професійного навчання (підбір відповідних форм, методів, змісту); забезпечення підготовки студентів до самостійної професійної кар'єри (включаючи їх

ознайомлення з 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) (Philipp Grollman,

2008);

- широке впровадження на сучасних підприємствах концепції «організації, яка навчається», яка 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), упровадження 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) (Senge Peter M., 1994). Такий підхід вимагає зміну 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 (Graham Attwell, 1997).

#### *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 підприємництва та включає: включення 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 та постійного оновлення навчального контенту, так і розбудова інноваційних моделей співпраці між закладами та виробництвом. Даний компонент включає: адаптацію та застосування нових технологій в навчальному процесі; інкорпорування нових педагогічних технологій у процес розвитку професійної компетентності; запровадження стратегії фокусування, насамперед, на так званих ключових умінь педагогів та тренерів.

#### *4. Представленість та комунікація.*

Соціальний діалог (який передбачає всі форми обміну інформацією, консультації та переговори між органами управління освітою, публічно-приватними партнерами й демократично обраними представниками у 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.

**Висновки.** Чинниками, які визначають специфіку підготовки педагогів професійного навчання в країнах ЄС, є низька привабливість професії педагога та сфери ПОН, упровадження концепції професіоналізації, 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 закладах, програмах, системах, контингенті студентів; упровадження 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, області якості, системи забезпечення якості тощо. Іншим підходом до забезпечення якості є виокремлення так званих областей 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.

### Література

1. Attwell, Graham, 1997. New roles for vocational education and training teachers and trainers in Europe: a new framework for their education. *Journal of European Industrial Training*, Vol. 21 Issue: 6/7, pp.256-265, <https://doi.org/10.1108/03090599710171558>.
2. 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*. [online] Available at: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_en.pdf). [Accessed 09 November 2018].
3. CEDEFOP, 2011. *Quality in education and training. Glossary*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
4. European Commission, 2012. *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*.
5. European Commission, 2002. *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.
6. Grollman, Philipp, 2008. The Quality of Vocational Teachers: teacher education, institutional roles and professional reality. *European Educational Research Journal*. 7. Number 4.
7. La Rue, Michael-Anne and Byusa, Michelle, 2015. *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.
8. 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. [online] Available at: [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). [Accessed 12 November 2018].
9. *Riga Conclusions, 2015. 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*. [online] Available at: [http://www.izm.gov.lv/images/RigaConclusions\\_2015.pdf](http://www.izm.gov.lv/images/RigaConclusions_2015.pdf). [Accessed 10 November 2018].
10. Senge, Peter M., 1994. *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization*. The Third Edition. Crown Business.
11. Spöttl, Georg and Becker, Matthias, 2016. *Standards – an instrument to enhance the quality of TVET teacher training*. TVET@Asia Newsletter. 2016. Issue 7. URL: <http://www.tvet-online.asia/issue/7/spoettl-becker>
12. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, 2015. Brussels, Belgium.
13. TT-TVET Consortium, 2009. *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, 152-162.
14. Ulpukka, Isopahkala-Bouret, 2010. *Vocational Teachers between Educational Institutions and Workplaces*. *European Educational Research Journal* 9:2, 220-231.

**KEY WORDS:**

professional education,  
future officers'  
professional training,  
simulation modelling  
of tactical level,  
pedagogical conditions  
of using the simulation  
modelling

**Abstract**

**Quality assurance of future VET teachers' training:  
analysis of foreign experience**

***Oleksandra Borodiyenko,***

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

*Head of the Laboratory of Foreign VET Systems Research of the Institute of  
Vocational Education and Training of the NAES of Ukraine*

In the article, based on the analysis of scientific literature, factors determining the specifics of the training of future VET teachers EU countries are substantiated in particular, the low attractiveness of the teacher's profession and the sphere of the vocational education and training (VET), the further implementation of the concept of vocationalism, the low level of scientific interest in the issues of future VET teachers training, the current mismatch of training programs and modern labor market requirements.

The specific features of national models (Spanish, French, Finnish) are presented. The modern European concepts and principles of quality assurance of training of future VET teachers in the pan-European space of higher education are described (responsibility for the quality assurance process, taking into account differences in types of educational institutions, programs, systems, contingent of students, the implementation of culture and philosophy of quality assurance, the establishment of quality assurance systems on the needs and expectations of students, stakeholders and society).

There are presented tools that enable the quality assurance of VET teacher training: standardization, models of competencies, quality areas, quality assurance systems, etc. The polyfunctional nature of the standards with the function of ensuring the quality of teacher training and the basis for comparability (in the process of establishing international exchange programs) and recognition of qualifications are determined. The basic model of competences of the VET teacher is presented.

The transitional models prevailing in the EU countries from the stage of initial training to the stage of professional activity (school-to-work-transition) are characterized: model of apprenticeship (dual model of training), model of training on the basis of the VET institution (France), direct transition model from the stage of training to the stage of work in the enterprise (Japan), model of gradual integration into professional life (USA).

The alternative approach to quality assurance, the essence of which is to distinguish the so-called areas of quality in order to improve them: the role of the teacher and the trainer; learning process; teaching methods; analysis of the learning process; content of training; the educational environment and the conditions for the implementation of the educational process in the VET institution and in the workplace.