

УДК 37.014.5:37.026.1:63

Василь Шусть, кандидат педагогічних наук, доцент
старший науковий співробітник
відділу фахової передвищої освіти,
Інститут професійної освіти НАПН України,
м. Київ, Україна

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ПРОФЕСІЙНИХ КОЛЕДЖАХ АГРАРНОГО СПРЯМУВАННЯ

Анотація. У статті обґрунтовано модель формування готовності викладачів до забезпечення якості освіти в аграрних професійних коледжах. Її основу становить професійна агентність, що інтегрує когнітивний, мотиваційний, рефлексивний та технологічний виміри. Запропоновано шість етапів реалізації, які забезпечують системний розвиток педагогічного потенціалу, академічну доброчесність та адаптацію до викликів інноваційного розвитку освіти України.

Ключові слова: якість освіти; професійні коледжі; аграрна освіта; готовність викладача; професійна агентність; структурна модель; етапи формування.

Abstract. The article substantiates a model for forming teachers' readiness to ensure the quality of education in agricultural vocational colleges. Its foundation is professional agency, which integrates cognitive, motivational, reflective, and technological dimensions. Six stages of implementation are proposed, ensuring the systemic development of pedagogical potential, academic integrity, and adaptation to the challenges of innovative development of education in Ukraine..

Keywords: quality of education; vocational colleges; agricultural education; teacher readiness; professional agency; structural model; stages of formation.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується швидкими технологічними, екологічними та соціально-економічними трансформаціями, які суттєво впливають на вимоги до якості освіти. У професійній освіті, зокрема аграрного спрямування, якість підготовки фахівців набуває стратегічного значення, оскільки безпосередньо визначає конкурентоспроможність агропромислового комплексу України, продовольчу безпеку держави та її спроможність відповідати викликам глобального ринку. Професійні коледжі

аграрного профілю відіграють ключову роль у підготовці висококваліфікованих спеціалістів середньої ланки, здатних впроваджувати інноваційні технології, сучасні методи господарювання та принципи сталого розвитку в аграрній сфері.

Однак забезпечення високої якості освіти в цих закладах значною мірою залежить від готовності викладацького складу не лише передавати професійні знання, а й системно впроваджувати сучасні підходи до оцінювання, проєктування освітніх програм, використання цифрових інструментів та забезпечення академічної доброчесності. У багатьох випадках викладачі професійних коледжів мають потужну галузеву експертизу, проте їхня педагогічна, методична, рефлексивна та цифрова готовність до системного забезпечення якості освіти часто залишається недостатньо сформованою. Це зумовлює розрив між вимогами сучасних стандартів освіти та реальною педагогічною практикою.

Модель формування готовності викладачів до забезпечення якості освіти у професійних коледжах аграрного спрямування виокремлює три ключові підходи, що забезпечують розвиток такої готовності. Звертаючись до праць зарубіжних учених, зазначимо, що першим є трансформативний професійний розвиток, який характеризується сімома ознаками, визначеними Л. Дарлінг-Хеммонд та іншими [1]. Другим виступає колективне навчання відповідно до підходів Р. ДюФура та Р. Ікера [2]. Третім є включення циклів рефлексивної практики за Д. Шоном [6] та Ф. Кортхагеном [5].

Синтезуючи результати попереднього аналізу праць зарубіжних учених, нами запропонована чотирикомпонентна структурна модель формування готовності викладача до забезпечення якості освіти. Модель побудована навколо двох концептуальних осей: осі «індивід — інституція», яка розмежовує чинники індивідуального (викладацького) та організаційного рівнів, та осі «процес — результат», що диференціює процеси становлення готовності від очікуваних результатів забезпечення якості.



Рис. 2. Структурна модель формування готовності викладача до забезпечення якості освіти

У центрі запропонованої моделі розташовано інтегративний конструкт професійної агентності, який трактується як здатність і готовність викладача виявляти цілеспрямовану ініціативу у власному професійному розвитку та в інституційному забезпеченні якості освіти [7]. Професійна агентність розглядається як емерджентна властивість, що виникає внаслідок взаємодії чотирьох вимірів готовності зі сприятливими інституційними умовами. Такий підхід дає змогу уникнути як індивідуалістичного зведення якості освіти виключно до результатів діяльності окремого викладача, так і структуралістського розуміння якості лише як системного комплаєнсу.

Запропонована модель вносить суттєвий внесок як у теорію, так і в практику забезпечення якості освіти у професійних коледжах аграрного спрямування. У теоретичному аспекті вона розвиває відповідну галузь знань, створюючи цілісну концептуальну архітектуру шляхом інтеграції здобутків досліджень з педагогічної освіти, організаційного навчання, теорії забезпечення якості та фреймворків цифрової компетентності. Позиціонуючи професійну агентність як центральний

інтегровальний конструкт, модель долає фрагментарність, характерну для багатьох попередніх підходів, у яких когнітивний, мотиваційний, рефлексивний та технологічний виміри розглядаються як паралельні й недостатньо взаємопов'язані компетентнісні домени.

У практичному плані модель пропонує чіткі орієнтири для проектування програм підвищення кваліфікації викладачів та розроблення інституційних політик у сфері забезпечення якості. На відміну від традиційних комплаєнс-орієнтованих підходів, вона підкреслює, що сталий розвиток якості освіти вимагає цілеспрямованих інвестицій у мотиваційний та ідентичнісний виміри готовності викладача — аспекти, які часто недооцінюються в технічно зорієнтованих компетентнісних моделях. Цей висновок узгоджується з концепцією професійного капіталу А. Гаргрівса та М. Фуллана [4], згідно з якою сталий прогрес в освіті залежить від одночасного розвитку людського капіталу (знання та навички), соціального капіталу (відносини співпраці) та капіталу рішень (професійне судження).

Ці процеси значною мірою залежать від якості інституційного керівництва, відповідної державної освітньої політики та належного ресурсного забезпечення. Запропонована модель забезпечує подвійний ефект: на рівні навчального закладу вона сприяє вдосконаленню практик забезпечення якості освіти, а на індивідуальному рівні — зміцненню професійної ідентичності викладача, його психоемоційного добробуту та кар'єрної стійкості.

У контексті професійних коледжів аграрного спрямування така модель набуває особливої актуальності, оскільки передбачає органічну інтеграцію педагогічної майстерності з галузевими компетенціями, пов'язаними із сучасними технологіями сільськогосподарського виробництва, вирішенням екологічних викликів та інноваційними підходами до підготовки конкурентоспроможних фахівців для агропромислового комплексу.

Модель має важливе значення також для освітніх програм з підготовки

майбутніх педагогів. Якщо готовність викладача до забезпечення якості освіти формується системно й цілеспрямовано, то вже на етапі первинної підготовки майбутніх викладачів необхідно вводити відповідні концепції, професійні диспозиції та практичні навички, а не залишати їхній розвиток виключно на подальший практичний досвід.

Так, П. Гроссман зі співавторами наголошували, що програми підготовки педагогів мають активно залучати студентів до автентичних апроксимацій професійної діяльності з підвищення якості освіти – таких як взаємне спостереження за викладанням, спільний аналіз студентських робіт та участь у перегляді навчальних програм [3]. Саме такий підхід дозволяє формувати в майбутніх викладачів розуміння практик забезпечення якості як невід’ємної складової їхньої професійної ідентичності, а не як зовнішніх адміністративних вимог.

У контексті професійних коледжів аграрного спрямування це означає необхідність інтегрувати у навчальні плани педагогічної підготовки елементи, пов’язані з особливостями аграрної галузі – оцінюванням компетентностей майбутніх фахівців агропромислового комплексу, моніторингом якості практико-орієнтованої підготовки та забезпеченням відповідності освітніх програм сучасним викликам сільськогосподарського виробництва.

Для формування готовності викладачів до забезпечення якості освіти в умовах інноваційного розвитку суспільства доцільно впроваджувати комплекс практичних напрямів реалізації моделі. До них належать школи педагогічної майстерності, центри забезпечення якості освіти, програми наставництва для молодих викладачів, педагогічні майстерні з розроблення силабусів, тренінги з оцінювання результатів навчання, семінари з академічної доброчесності, аудит навчальних курсів, системний аналіз студентського зворотного зв’язку, професійні спільноти викладачів, курси з цифрової педагогіки та використання штучного інтелекту в освіті, а також освітні лабораторії інноваційного

викладання.

Особливо важливо, щоб ці заходи не здійснювалися ізольовано, а становили складову частину цілісної, стратегічно виваженої політики професійного розвитку педагогічного персоналу закладу.

У контексті професійних коледжів аграрного спрямування зазначені напрями набувають додаткової специфіки й повинні орієнтуватися на інтеграцію загальнопедагогічних компетентностей з галузевими особливостями – сучасними технологіями сільськогосподарського виробництва, екологічними практиками, інноваційними методами підготовки фахівців агропромислового комплексу та вимогами до якості практико-орієнтованої освіти. Такий системний підхід забезпечує не лише формальне виконання вимог щодо якості, а й глибоке професійне зростання викладацького складу, посилення його агентності та адаптивності до швидкозмінних викликів аграрної галузі. Модель формування готовності викладачів до забезпечення якості освіти передбачає чітку послідовність етапів.

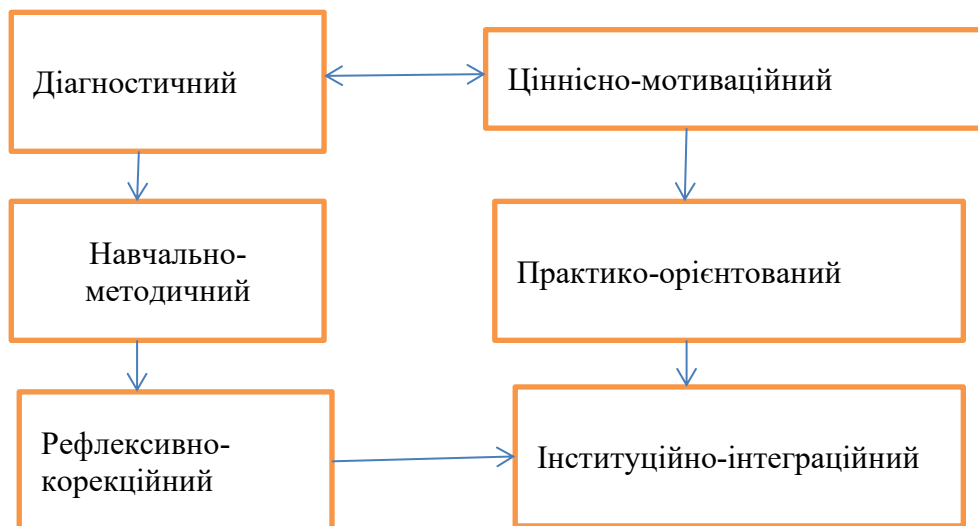


Рис. 1. Етапи формування готовності викладачів до забезпечення якості освіти
передбачає чітку послідовність етапів

Процес розпочинається з діагностичного етапу, на якому визначається

вихідний рівень педагогічної, цифрової, методичної та рефлексивної готовності викладачів. Далі слідує ціннісно-мотиваційний етап, спрямований на формування глибокого розуміння якості освіти як особистої професійної відповідальності та важливої умови розвитку навчального закладу.

Наступним є навчально-методичний етап, протягом якого викладачі опановують принципи студентоцентрованого навчання, конструктивної співпраці, валідного оцінювання, освітньої аналітики та цифрової педагогіки. Практико-орієнтований етап передбачає безпосередню розробку або оновлення силабусів, критеріїв оцінювання, навчальних завдань, цифрових ресурсів та інструментів зворотного зв'язку.

Рефлексивно-корекційний етап включає аналіз отриманих результатів, самооцінювання викладацької діяльності, експертної оцінки, урахування зворотного зв'язку від студентської спільноти та подальше удосконалення освітніх курсів. Завершує процес інституційно-інтеграційний етап, на якому викладач активно залучається до роботи груп забезпечення якості, перегляду освітніх програм, внутрішнього моніторингу та стратегічного планування розвитку закладу.

У контексті професійних коледжів аграрного спрямування зазначені етапи набувають галузевої специфіки. Вони повинні враховувати особливості підготовки фахівців агропромислового комплексу, сучасні технології сільськогосподарського виробництва, екологічні виклики та потреби у високому рівні практико-орієнтованої освіти. Така послідовна реалізація моделі забезпечує системний і стійкий розвиток готовності викладацького складу до забезпечення якості освіти.

Отже, у дослідженні розроблено й теоретично обґрунтовано модель формування готовності викладачів до забезпечення якості освіти у професійних коледжах аграрного спрямування. Центральним елементом моделі виступає професійна агентність викладача як інтегрувальний конструкт, що виникає в результаті взаємодії чотирьох вимірів готовності (когнітивного, мотиваційного, рефлексивного та технологічного) зі сприятливими інституційними умовами.

Модель побудована навколо двох концептуальних осей – «індивід – інституція» та «процес – результат» – і реалізується через три ключові процеси: трансформативний професійний розвиток, спільноти колективного навчання та цикли рефлексивної практики. Запропонована послідовність етапів (діагностичний, ціннісно-мотиваційний, навчально-методичний, практико-орієнтований, рефлексивно-корекційний та інституційно-інтеграційний) забезпечує системний і стійкий характер формування готовності педагогічних працівників.

Особливого значення модель набуває для професійних коледжів аграрного профілю, де забезпечення якості освіти вимагає органічного поєднання педагогічної майстерності з галузевими компетенціями, сучасними технологіями сільськогосподарського виробництва та інноваційними підходами до підготовки фахівців агропромислового комплексу.

Таким чином, системне формування професійної готовності викладачів на основі агентності та інституційної підтримки є перспективним шляхом підвищення якості освіти в сучасних умовах інноваційного розвитку суспільства.

Список використаних джерел

1. Darling-Hammond L. et al. Effective teacher professional development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2017. 68 p.
2. DuFour R., Eaker R. Professional learning communities at work : best practices for enhancing student achievement. Bloomington, IN : Solution Tree, 1998. 351 p.
3. Grossman P., Compton C., Igra D., Ronfeldt M., Shahan E., Williamson P. W. Teaching practice : a cross-professional perspective. *Teachers College Record*. 2009. Vol. 111, № 9. P. 2055–2100.
4. Hargreaves A., Fullan M. Professional capital : transforming teaching in every school. New York : Teachers College Press, 2012. 240 p.
5. Korthagen F. A. J. In search of the essence of a good teacher : towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 2004. Vol. 20, № 1. P. 77–97.
6. Schön D. A. The reflective practitioner : how professionals think in action. New York : Basic Books, 1983. 374 p.
7. Toom A. et al. Teacher professional agency in contradictory times. *Teaching and Teacher Education*. 2015. Vol. 51. P. 1–12.