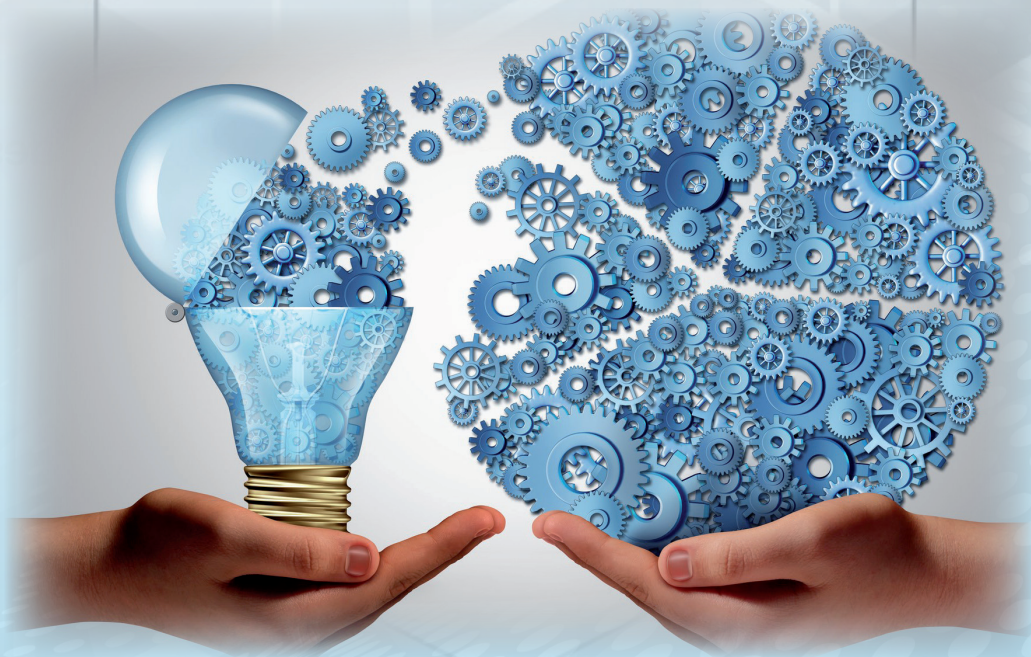


АВШЕНЮК НАТАЛІЯ
КРЕДЕНЕЦЬ НАДІЯ

**ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА У ВИМІРАХ
СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА
В АВСТРІЇ І НІМЕЧЧИНІ**



**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА**

**АВШЕНЮК НАТАЛІЯ
КРЕДЕНЕЦЬ НАДІЯ**

**ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА У ВИМІРАХ
СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА
В АВСТРІЇ І НІМЕЧЧИНІ**

МОНОГРАФІЯ

**Львів
Растр-7
2019**

УДК 316.77:377.016:338.46(436+430)(043)

ББК 74.48+65.240.5

А 22

*Рекомендовано до друку ухвалою вченої ради
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
(протокол № 8 від 24.06.2019 р.)*

Рецензенти:

Ничкало Нелля Григорівна, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

Щербак Ольга Іванівна, доктор педагогічних наук, доцент, член-кореспондент НАПН України.

Аніщенко Олена Валеріївна, доктор педагогічних наук, професор.

А22 Авшенюк Н. М., Креденець Н. Я. Професійна освіта у вимірах соціального партнерства в Австрії і Німеччині: монографія; за заг. ред. Н. М. Авшенюк/ Н. М. Авшенюк, Н. Я. Креденець. – Львів : «Растр-7», 2019 – 252 с.

ISBN 978-617-7726-88-2

У монографії охарактеризовано історико-педагогічні чинники становлення соціального партнерства в професійній освіті Австрії і Німеччини наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. Розкрито особливості його реалізації, що зумовлені законодавчим забезпеченням. Схарактеризовано організаційно-педагогічні засади (динамічне оновлення форм і методів професійної підготовки; дуальна система професійного навчання; диверсифікація, практико-діяльнісна спрямованість дидактичного забезпечення) професійної підготовки фахівців сфери послуг в Австрії і Німеччині в умовах соціального партнерства. Окреслено перспективні напрями розбудови соціального партнерства в професійній освіті в Україні на підставі аналізу кращих зразків зарубіжного досвіду.

Для наукових працівників, аспірантів, докторантів, викладачів і студентів закладів вищої, фахової передвищої, професійної/професійно-технічної освіти.

УДК 316.77:377.016:338.46(436+430)(043)

© Авшенюк Н.М.; Креденець Н.Я., 2019

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2019

ISBN 978-617-7726-88-2

© Видавництво «Растр-7», 2019

Недостатньо лише здобувати знання – їх потрібно застосувати.

Недостатньо бажати – слід діяти.

Йоганн Вольфганг фон Гете.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА У СИСТЕМАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ АВСТРІЇ І НІМЕЧЧИНИ	
1.1. Проблема соціального партнерства в професійній освіті у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях	8
1.2. «Соціальне партнерство» як соціально-педагогічна категорія в документах міжнародних організацій	20
1.3. Соціальне партнерство в професійній підготовці фахівців Австрії й Німеччини: ретроспективний аналіз	40
1.4. Законодавче забезпечення соціального партнерства в професійній освіті фахівців Австрії і Німеччини	55
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ Й ЕКОНОМІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОСЛУГ В АВСТРІЇ І НІМЕЧЧИНІ	
2.1. Соціальне партнерство у формуванні змісту та структури професійної підготовки фахівців сфери послуг в Австрії й Німеччині	70
2.2. Динамічне оновлення форм і методів професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах соціального партнерства в Австрії й Німеччині	90
2.3. Вплив соціального партнерства на професіоналізацію освіти дорослих в Австрії й Німеччині	101
РОЗДІЛ 3. ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДЛЯ СФЕРИ ПОСЛУГ В УКРАЇНІ	
3.1. Розвиток соціального партнерства в професійній підготовці фахівців сфери послуг в Україні	117
3.2. Рекомендації щодо використання конструктивних ідей зарубіжного досвіду в розвитку соціального партнерства в професійній підготовці фахівців для сфери послуг в Україні	126
ПІСЛЯМОВА	147
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	151
ДОДАТКИ	178

ПЕРЕДМОВА

На початку XXI ст. відбуваються кардинальні соціально-економічні й політичні зміни в українському суспільстві, спричинені необхідністю модернізації вітчизняної професійної освіти в умовах інтеграції до європейського освітнього простору та динамічними трансформаціями на ринку праці в контексті ескалації трудової міграції, декваліфікації широких верств населення, посилення вимог роботодавців до професійної компетентності виробничого персоналу. Невідповідність якості професійної підготовки фахівців зрослим потребам економіки України спонукає до пошуку раціонального співвідношення державного і недержавного впливу на розвиток професійної освіти та налагодження дієвої співпраці між соціальними партнерами, які відіграють визначальну роль у формуванні людського капіталу, підвищенні конкурентоспроможності фахівців і продуктивності праці, подоланні безробіття в державі.

Розв'язання цієї нагальної проблеми потребує створення відповідних умов для розвитку гнучкої системи соціального партнерства у професійній освіті, здатної оперативно реагувати на прискорений технологічний поступ, взаємодіяти з новими постачальниками послуг, налагоджувати діалог з роботодавцями. Суттєвими кроками у цьому напрямі є прийняття Законів України: «Про об'єднання громадян» (1992 р.), «Про колективні договори і угоди» (1993 р.), «Про професійно-технічну освіту» (1998 р.), «Про професійні спілки України, їх права та гарантії діяльності» (1999 р.), «Про соціальний діалог в Україні» (2010 р.), «Про організації роботодавців, їх об'єднання, права і гарантії їх діяльності» (2012 р.), «Про освіту» (2017 р.), а також затвердження наказу МОН України «Про впровадження елементів дуальної форми навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників» (2017 р.).

Доцільність осмислення позитивного досвіду соціального партнерства у професійній підготовці фахівців в Австрії і Німеччині обґрунтовується низкою важливих чинників, з-поміж яких: ефективне законодавче забезпечення з 60-х років XX ст.; конструктивна співпраця соціальних партнерів, насамперед уряду, закладів професійної освіти, роботодавців, професійних спілок, фондів зайнятості, що у 2014-2016 рр. сприяла зростанню кількості здобувачів освітніх послуг в дуальній системі професійної освіти у 2,5 рази; входження у ТОП-5 країн Європейського Союзу з найнижчим рівнем безробіття серед молоді (станом на 2015 р. – Австрія 10,6 %, Німеччина 7,2 %); традиції екологічного виховання громадян щодо збереження й ощадного використання водних ресурсів; конструктивні ідеї реалізації соціального партнерства у теоретичній і практичній професійній підготовці фахівців сфери послуг (водопостачання / водовідведення).

Українськими вченими накопичено значний досвід вивчення професійної освіти в Австрії і Німеччині, зокрема: підготовка фахівців у системі неперервної професійної освіти (Т. Голуб, Т. Козак, М. Кузів, Н. Махиня, Л. Отрошенко, І. Сагун, Л. Сакун, Н. Удовиченко, Л. Чухно, О. Шийка); професійна підготовка педагогів (О. Биндас, Т. Вакуленко, Л. Дяченко, Т. Зданюк, Л. Карташова, Н. Козак, Н. Махиня, О. Мельник, М. М'ясковський, О. Пришляк, О. Сулима, А. Турчин, Л. Чулкова, О. Шапочкіна). Зарубіжний досвід соціального партнерства у професійній освіті студіювали Н. Абашкіна (Німеччина), Н. Бідюк (США), А. Каплун (Болгарія, Польща), О. Огієнко (Скандинавські країни), Н. Пазюра (Китай, Південна Корея). У фундаментальних дослідженнях вітчизняних науковців А. Ворначева, Н. Ничкало, В. Радкевич, Л. Пуховської відображено різнопланові аспекти соціального партнерства у професійній підготовці фахівців.

Аналіз наукової літератури свідчить про суттєвий доробок німецьких і австрійських учених щодо розвитку соціального партнерства у системі професійної освіти: зміни у світі професій (Ф. Вайнерт (F. Weinert), Ф. Геркнер (V. Herkner), В. Досталь (W. Dostal), Ф. Мозен (F. Mohsen), Г. Рот (H. Roth), Н. Шапер (N. Schaper), Е. Шпрангер (E. Spranger)); профорієнтація і система зайнятості (Г. Альбрехт (G. Albrecht), Г. Цінке (G. Zinke)); дидактичні аспекти професійної освіти (Ф. Гейзе (V. Heyse), Д. Ерпенбек (J. Erpenbeck), Й. Кленк (J. Klenk), Г. Кліпперт (H. Klippert)); сутність і функції соціального партнерства у професійній освіті (Ф. Гонон (P. Gonon), Е. Грубер (E. Gruber), Г. Кершенштайнер (G. Kerschensteiner), Л. Ляссніг (L. Lassnigg), К. Майер (K. Mayer)).

Науковий аналіз досліджуваної проблеми в педагогічній теорії і практиці дав змогу виявити низку *суперечностей*, зокрема між:

- потребою у реформуванні вітчизняної системи професійної підготовки фахівців сфери послуг у зв'язку із входженням до європейського освітнього простору і реальним станом сучасної системи професійної освіти в Україні;

- світовими тенденціями розвитку соціального партнерства у професійній освіті і невідповідним рівнем законодавчого, організаційно-педагогічного, навчально-методичного забезпечення його реалізації у вітчизняній системі професійної підготовки фахівців сфери послуг;

- зрослими вимогами українського суспільства до якості професійної підготовки фахівців сфери послуг і недооцінкою ролі соціального партнерства в організації їх теоретичної і практичної підготовки;

- необхідністю оновлення форм і методів професійної підготовки фахівців сфери послуг в умовах динамічних змін на ринку праці і застарілими

підходами до організації освітнього процесу у вітчизняній системі професійної освіти, що не враховують переваги соціального партнерства;

– об'єктивною потребою комплексного аналізу конструктивних ідей зарубіжного досвіду розвитку соціального партнерства у професійній освіті і фрагментарністю його вивчення у вітчизняній педагогічній теорії і практиці.

З огляду на зазначене, мета нашого дослідження полягає у здійсненні цілісного аналізу сутності й механізмів взаємодії соціальних партнерів у професійній підготовці фахівців сфери послуг в Австрії і Німеччині, виявленні та обґрунтуванні основних чинників, сутності й тенденцій досліджуваного феномену «соціального партнерства» у професійній підготовці фахівців сфери послуг (водопостачання / водовідведення) в Австрії і Німеччині; окресленні шляхів творчого використання конструктивних ідей зарубіжного досвіду у системі вітчизняної професійної освіти в умовах інтеграції України в загальноєвропейський освітній простір.

Монографія складається з передмови, трьох розділів, післямови, списку використаних джерел (361 найменування, з них 143 – іноземними мовами) і додатків.

Перший розділ монографії присвячено осмисленню ключових категорій дослідження «соціальне партнерство», «соціальний діалог», «соціальне партнерство у професійній освіті», «дуальна система професійної освіти», «сфера послуг», «професійна підготовка фахівців сфери послуг» в документах міжнародних організацій й теоріях вітчизняних і зарубіжних дослідників.

У другому розділі монографії викладено загальну характеристику організації професійної підготовки фахівців сфери послуг у дуальній системі професійної освіти Австрії і Німеччини; проаналізовано вплив соціального партнерства на динамічне оновлення змісту, форм і методів підготовки фахівців сфери послуг; виявлено особливості професіоналізації освіти дорослих в Австрії і Німеччині у контексті соціального партнерства.

У третьому розділі дослідженні розглянуто сучасний стан соціального партнерства у вітчизняній професійній освіті; здійснено порівняльний аналіз особливостей соціального партнерства у професійній підготовці фахівців сфери послуг в Австрії, Німеччині й Україні, з'ясовано можливості творчого використання конструктивних ідей австрійського і німецького досвіду в системі професійної освіти України.

Висловлюємо щиро вдячність рецензентам за рекомендації й допомогу в підготовці монографії, доктору педагогічних наук, професору, дійсному члену НАПН України Неллі Григорівні Ничкало, доктору педагогічних наук, доценту, член-кореспонденту НАПН України Ользі Іванівні Щербак, доктору педагогічних наук, професору Олені Валеріївні Аніщенко.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА У СИСТЕМАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ АВСТРІЇ І НІМЕЧЧИНИ

У розділі схарактеризовано соціально-педагогічну категорію «соціальне партнерство» на підставі документів міжнародних організацій; проаналізовано проблему соціального партнерства в професійній освіті в теоріях вітчизняних і зарубіжних дослідників; досліджено розвиток соціального партнерства як провідного напрямку оновлення професійної освіти; вивчено структурні компоненти системи соціального партнерства в професійній підготовці фахівців сфери послуг Австрії та Німеччини.

1.1. Проблема соціального партнерства в професійній освіті у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях

Міжнародний досвід соціального партнерства в професійній освіті засвідчує, що наукове обґрунтування порушеної проблеми з огляду на сучасні й перспективні суспільні потреби, їх упровадження, а також науково-методичний супровід цього процесу потребують комплексних філософських, соціологічних, економічних, психолого-педагогічних досліджень, зокрема й порівняльно-педагогічного спрямування.

У контексті проблеми соціального партнерства в професійній підготовці фахівців сфери послуг Австрії та Німеччини, на нашу думку, необхідно проаналізувати ідеї, погляди вітчизняних і зарубіжних науковців щодо з'ясування сутності явищ «соціальне партнерство» та «соціальний діалог», їх практичного застосування.

Наукова спільнота сформувала широкий спектр різноманітних підходів до тлумачення явища «соціальне партнерство», що відображають різне бачення його сутності й функціонування в кожній системі освіти.

У другій половині XIX ст. на тлі реформування професійної та вищої освіти «соціальне партнерство» постало предметом активної професійної і громадської дискусії.

У дослідженнях Н. Абашкіної (1998) влучно наголошено, що посилення практичного, а отже, економічного значення освіти сприяє тому, що вона стає

предметом соціальних наук. У педагогіці відбувається переорієнтація на «реалістичний поворот»: освіта людини повинна відповідати вимогам, які ставить до неї світ праці (с. 179).

Професійна освіта – один із пріоритетних напрямів державної політики зайнятості в Австрії й Німеччині, що тісно пов'язана з розвитком ринку праці. У цих країнах налагоджено дієвий механізм співпраці (соціального партнерства) із закладами професійної освіти, суб'єктами та інститутами ринку праці, державними й місцевими органами влади, громадськими організаціями.

Унаслідок опрацювання автентичних джерел, у науковій праці співробітників Федерального інституту професійної освіти (BIBB) У. Гіппах-Шнайдер (Hippach-Schneider, 2007), У. Краузе (Krause, 2007), Х. Воль (Woll, 2007) «Професійна освіта і навчання в Німеччині» виявлено обґрунтування чотирьох рівнів соціального партнерства: національний, регіональний, секторальний і рівень підприємства. Нижче докладно схарактеризований кожен рівень соціального партнерства.

1. Національний рівень реалізує такі ключові завдання: участь соціальних партнерів у розробленні професійних стандартів і надання рекомендацій в усіх галузях та аспектах професійної освіти.

2. До регіонального рівня належать:

а) на земельному рівні – підготовка фахівців у співпраці з представниками закладів професійної освіти, роботодавців, профспілок, торгово-промислових палат;

б) на рівні відповідальних служб – консультації, контроль за складанням іспитів на підприємствах, присвоєння кваліфікацій.

3. На секторальному рівні співпрацюють усі зацікавлені соціальні партнери з метою надання місць для професійного навчання та проводять тарифні переговори щодо покращення навчання.

4. На рівні підприємства планують проведення навчання на підприємстві.

Зазначимо, що координація, узгодження, чітке окреслення функцій учасників цього процесу сприяють підвищенню ефективності діяльності соціальних партнерів на всіх рівнях для розвитку кожної зі сторін та впливають на розвиток системи освіти Німеччини.

Провідні фахівці Австрійського інституту освітніх досліджень економіки («Österreiches Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft») С. Архан (Archan, 2011) і Т. Майер (Mayer, 2011) зауважують, що участь соціальних партнерів у професійній освіті виконує важливі функції, а саме:

- забезпечує акредитацію закладів професійної освіти і програм;
- сприяє системності, цілісності, неперервності освіти;

- виконує моніторинг якості;
- налагоджує співпрацю з центрами зайнятості для інформування учнів закладів професійної освіти і їхніх батьків про тенденції розвитку професій на ринку праці.

Автор наукового дослідження «Національні кваліфікаційні рамки в дуальній професійній освіті. Актори, інтереси, політичний процес у Данії, Австрії та Німеччині» («Nationale Qualifikationsrahmen in dualen Berufsbildungssystemen. Akteure, Interessen und politischer Prozess in Dänemark, Österreich und Deutschland») Й. Кленк (Klenk, 2013) 1 грудня 2014 р. отримав премію від Австрійської палати праці (федеративна земля – Верхня Австрія) та Лінцького університету.

На думку вченого, термін «соціальні партнери» тісно пов'язаний із такою категорією, як «актори» («Akteure»). Головні «актори» є гарантами забезпечення якісної професійної освіти. Дослідник стверджує, що соціальні партнери координують і балансують інтереси між керівниками університетів та міністерством науки. У цьому випадку термін «соціальне партнерство» використаний як жорстка, мотивована й обґрунтована політика європейської спільноти щодо створення національних кваліфікаційних рамок у професійній освіті. Й. Кленк наголошує, що термін «соціальне партнерство» тісно пов'язаний із такими категоріями, як стандарт освіти, досконалість, якість, кваліфікація (Klenk, 2013).

Ф. Геркнер (Herckner, 2015), професор Інституту професійної освіти, праці та техніки університету Фленсбург (Німеччина), наголошує, що термін «соціальні партнери» пов'язаний із поняттям «актори держави та економіки», які визначають принципи розвитку професійної освіти. Завдяки «акторам» і «спільній грі» взаємодії економічних та державних інтересів, утворилася корпоративна модель професійної освіти.

На наш погляд, важливе значення мають описані К. Дечевим (2008) загальні характерні риси соціального партнерства в системах професійної освіти європейських країн:

- участь соціальних партнерів в організації системи професійної освіти та навчання в європейських країнах – це основна й органічна характерна риса системи, що є життєздатною, незважаючи на прихильність керівників уряду до інтересів бізнесу або до інтересів праці;
- організації соціальних партнерів незмінно забезпечують довготерміновий зв'язок із динамічними змінами на ринку праці; представники організацій соціальних партнерів із різною інтенсивністю беруть участь у розвитку системи професійної освіти та навчання на

національних, регіональних, галузевих, міських рівнях та на рівні підприємств;

– соціальні партнери впливають також на розвиток професійної освіти через соціальний діалог; конструктивний діалог спрямований на розв’язання найбільш актуальних проблем (джерела й методи фінансування професійної освіти; управління ресурсами; розширення доступу до професійної освіти та навчання цільових груп (молодих людей, які мають низький рівень кваліфікації, безробітних); розвиток механізмів і методів сертифікації освіти та успіхів в навчанні; розроблення національного стандарту, що забезпечує законодавчу базу професійної освіти);

– соціальні партнери забезпечують цілісність окремих підсистем у галузі забезпечення підприємств фахівцями, які володіють необхідними професійними навичками (кваліфікаціями): початкова професійна освіта та навчання, спеціальне навчання на робочому місці, освіта дорослих; усі підсистеми професійної освіти та навчання функціонують на основі принципів навчання протягом усього життя; на державному рівні такими підсистемами керують, зазвичай, окремі міністерства (Міністерство освіти та науки, Міністерство праці та працевлаштування); варто зазначити, що їхня співпраця не завжди відповідає вимогам ринку праці, унаслідок чого організації роботодавців і робітників виконують координаційну функцію;

– участь соціальних партнерів в організації системи професійної освіти та навчання або в процесі ухвалення рішень демонструє ступінь децентралізації системи професійної освіти й навчання в європейських країнах.

Для нашого дослідження важливе значення мають теоретичні узагальнення вчених щодо розвитку соціального партнерства в професійній освіті в нових історичних умовах. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. явище соціального партнерства в професійній освіті стало предметом всебічного наукового вивчення й широких дискусій серед визнаних науковців у педагогічній галузі та представників нової генерації дослідників.

Поняттєво-термінологічний апарат цієї проблеми обґрунтовано в працях І. Модель (2000) та Б. Модель (2000). Учені розуміють «соціальне партнерство» як баланс інтересів, якого досягають завдяки соціальній взаємодії на основі компромісу й консенсусу. Сутність, функції та особливості соціального партнерства в системі професійної освіти досліджували А. Муравйова (2006а), О. Олейнікова (2006b), С. Паніна (2012), Г. Федотова (2001). Соціальне партнерство як сучасний механізм організації нового зовнішнього середовища освітньої установи описували В. Байденко (2001), І. Смірнов (2003), Е. Ткаченко (2003) та ін.

Як зазначають І. Смірнов (2003), Е. Ткаченко (2003), інститут соціального партнерства є порівняно новим явищем. Його зародженню сприяють здебільшого такі чинники: виникнення організацій роботодавців, що раніше не існували; набуття профспілками притаманної їм опозиційної функції; різкі структурні перетворення, що призводять до суттєвого спаду виробництва й зростання рівня безробіття. Поступово відбувається перехід до громадсько-державного управління, тобто до переважно договірного регулювання відносин роботодавців і працівників. Процес становлення соціального партнерства в галузі професійної освіти поступово стає ключовим механізмом освітнього менеджменту.

О. Олейнікова (2006а) та А. Муравйова (2006а) трактують соціальне партнерство в професійній освіті як основний спонукальний чинник створення спільних органів і структур на національному й регіональному рівнях, а також на рівні галузей, що аналізують реалізують ініціативи у сфері неперервного навчання.

Великого резонансу набуло дослідження В. Байденка (2003) «Болонський процес: структурна реформа вищої освіти Європи». Автор уводить до наукового обігу тлумачення соціального партнерства як «творчого діалогу» закладів із роботодавцями, службою зайнятості, органами державної й місцевої влади, громадськими організаціями. Дослідник зазначає, що важливим складником розвитку соціального партнерства в професійній освіті є програма ТАСІС, яка була розроблена Європейським Союзом для незалежних держав із метою розвитку гармонійних, міцних, економічних, політичних зв'язків між ЄС і країнами-партнерами. Основне завдання проекту – розроблення національної правової та нормативної бази у сфері професійної освіти. Шляхи розв'язання цих питань неодноразово обговорювали на семінарах і міжнародних конференціях, у яких брали активну участь соціальні партнери: працівники органів управління освітою, члени профспілок, директори закладів професійної освіти, керівники об'єднань і асоціації роботодавців.

У монографії «Соціальне партнерство в освіті: поняття та діяльність» І. Реморенко (2003) трактує термін «соціальне партнерство в освіті» як:

- партнерство всередині системи освіти між соціальними групами певної професійної спільноти;
- партнерство між працівниками системи освіти, які співпрацюють із представниками сфери суспільної діяльності;
- партнерство, ініційоване системою освіти, як особлива сфера соціального життя і становлення громадянського суспільства.

У цьому контексті для нашого дослідження важливе значення має досвід колишньої країни Соціалістичної Співдружності – Польщі, що приєдналася до ЄС на четвертому етапі євроінтеграції у 2004 р. разом з Угорщиною, Чеською Республікою, Словаччиною, Словенією, Кіпром, Мальтою, Естонією, Литвою та Латвією. Польща на сьогодні є активним членом Європейського Союзу, має з Україною не лише спільні кордони, але й загальні історико-культурні традиції. Важливо зазначити, що реформуванню систем професійної освіти Польщі та Болгарії сприяв розвиток систем соціального партнерства, спрямованих на:

- організацію й забезпечення оптимальних умов функціонування професійної галузі, створення механізму її саморегуляції на загальнонаціональному, регіональному, місцевому рівнях;

- децентралізацію управління системою професійної освіти через розширення повноважень керівника закладу професійної освіти та органу місцевого самоврядування;

- провадження власної освітньої політики, що відповідає локальним потребам (Андрушкевич, 2010).

Основні передумови реформування системи освіти в Польщі з'ясувала Л. Гриневич (2005) у науковій праці «Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі». Дослідниця ґрунтовно проаналізувала теорії та практики демократизації й децентралізації управління освітою в період трансформаційних суспільних процесів у Польщі та Україні (1989 – 2003 рр.). Зокрема, у розвідці схарактеризовано особливості освітньої діяльності органів місцевого самоврядування, розподілу повноважень між різними щаблями управління, фінансові процедури й контроль у цій сфері, засоби та методи педагогічного нагляду й багато інших питань (с. 20).

Вивчення проблем реформування освіти Польщі дало змогу підсумувати, що розвиток соціального партнерства в системі освіти Польщі відбувався під впливом суспільно-економічних і політичних змін, на тлі прагнення польського суспільства навчатися протягом усього життя.

У дослідженні А. Мушинські (2004) «Організаційно-педагогічні умови професійного навчання у центрах неперервної освіти Польщі» окреслено особливості організації навчання в центрах неперервної освіти. Виявлено й обґрунтовано організаційно-педагогічні умови забезпечення ефективного навчання дорослих у центрах неперервної освіти, основними з яких є: варіативність та інтегрованість змісту навчання, що передбачає можливість оволодіння кількома спорідненими професіями; застосування нетрадиційних форм навчання з огляду на базову спеціальність слухача; прикладна спрямованість підготовки й професійного вдосконалення працівників.



*Ничкало
Нелля Григорівна*

Для нашого дослідження особливе значення мають наукові розвідки Н. Ничкало (2001), яка цілком слушно зазначає, що професійна підготовка має бути орієнтована на особистісний розвиток і творчу самореалізацію кожного громадянина України, формувати покоління, що навчатиметься впродовж життя, розвиватиме цінності громадянського суспільства, сприятиме консолідації української нації та її інтеграції з європейським і світовим освітнім простором (с. 10).

У наукових працях «Професійна педагогіка і педагогіка праці: проблеми взаємозв'язку в умовах ринкової економіки» (2010), «Професійна педагогіка і психопедагогіка праці у діалектичному взаємозв'язку» (2013) Н. Ничкало теоретично обґрунтувала зростання професійного інтересу до питань розвитку педагогічних субдисциплін, їхнього впливу на вдосконалення, оновлення, урізноманітнення підходів до професійної освіти загалом. Як наголошує Н. Ничкало (2013), в Україні доцільно вивчити фундаментальні і прикладні праці з цього напрямку (педагогіка праці – авт.) для реалізації реальних кроків у дослідженні, обґрунтування й уведення до наукового обігу цієї субдисципліни, що з'явилась як своєрідне передбачення глибоких соціально-економічних змін в умовах ринкової економіки. «Безумовно, необхідно відходити від стереотипів й системно здійснювати міждисциплінарні дослідження в галузі професійної педагогіки і психопедагогіки праці, результати яких сприятимуть народженню нового знання, створенню на його основі інноваційних технологій, розвитку педагогічної інноватики» (с. 45).

Аналізуючи взаємозв'язок між педагогікою праці та професійною освітою, Н. Ничкало (2010) звертає увагу на спільність теоретико-методологічних засад. «Педагогіка праці» і «професійна педагогіка» обґрунтовують такі принципи професійної освіти: випереджальний характер професійної підготовки; неперервність; фундаменталізація; інтеграція професійної освіти, науки й виробництва; рівний доступ до здобуття якісної професійної освіти різними категоріями населення; гнучкість і взаємозв'язок процесу професійного навчання з реструктуризацією та подальшим розвитком економіки й зайнятості населення, розвитком різних форм власності; диверсифікація; регіоналізація професійної освіти; поєднання загальноосвітньої і професійної підготовки; єдність професійного навчання та виховання, екологізація, варіативність, індивідуалізація, диференціація (с. 35).

Погоджуємося з думкою Н. Ничкало (2006) стосовно того, що соціальне партнерство – це засіб розв’язання суперечностей між приватним і державним секторами як механізм розвитку й адекватного функціонування освітньої системи (с. 5).

Науковець виокремлює такі загальні чинники функціонування освітньої системи:

- 1) реальна державна політика;
- 2) урахування світових тенденцій у неперервній професійній освіті, у науково-технологічному розвитку різних галузей;
- 3) підготовка нової генерації педагогічного персоналу (викладачів загальноосвітніх і спеціальних дисциплін, майстрів виробничого навчання), водночас підвищення рівня освіченості, педагогічної майстерності, соціальної захищеності, гідна оплата праці педагогічних працівників;
- 4) наукове обґрунтування змісту професійної освіти, її стандартів, гнучке їх оновлення;
- 5) участь роботодавців у підготовці сучасного виробничого персоналу; розвиток соціального партнерства та його законодавче закріплення;
- 6) забезпечення високоєфективної управлінської діяльності на всіх рівнях – загальнодержавному, регіональному й на рівні кожного закладу професійної освіти;
- 7) випереджувальний розвиток наукових досліджень із проблем теорії і методики професійної освіти та впровадження їхніх результатів у практику (Ничкало, 2006).

У 90 рр. ХХ ст. до наукового пошуку проблеми соціального партнерства в професійній освіті України долучилися вчені, розробляючи підходи до розвитку соціального партнерства в професійній освіті. Сутність соціального партнерства обґрунтовано в першій для вітчизняної літератури довідково-аналітичній праці «Енциклопедія освіти» (2008), де схарактеризовано проблеми теорії, історії та практики української освіти, походження понятійно-термінологічних основ педагогічної і психологічної наук; сучасні освітні парадигми й концепції; системи навчання і виховання в різних типах закладів професійної/вищої освіти, розвиток зарубіжних освітніх систем.

Автор статті Ж. Петрович (2008) трактує «соціальне партнерство» як систему:

- 1) колективно-договірного регулювання соціально-трудових відносин між соціальними суб’єктами через розроблення й реалізацію спільних соціально-трудових договорів, програм чи угод на окреслені терміни;
- 2) соціально-трудових відносин, що забезпечують оптимальний баланс та реалізацію основних інтересів різних соціальних груп;

3) інститутів і механізмів погодження інтересів учасників виробничого процесу: працівників та роботодавців (с. 848–849).

У незалежній Україні дедалі більшого значення набуває соціальне партнерство в системі освіти загалом і професійної освіти зокрема, що актуалізує підготовку низки наукових розвідок.

Вагомим внеском в обґрунтування теоретико-методичних засад соціального партнерства в Україні стала монографія «Напрями реформування системи професійно-технічної освіти в умовах європейської інтеграції (досвід, аналіз, прогнози)» (2008 р.). У колективній праці виокремлено механізми для заохочення роботодавців до соціального діалогу з державною системою ПТО:

- державні субсидії роботодавцям, які створюють додаткові навчальні місця для виробничого навчання та навчання на робочому місці;
- створення в межах колективних договорів навчальних фондів, активи яких формуються з податку на фонд заробітної плати або за рахунок державних дотацій;
- надання позик для організації курсів перенавчання й перепідготовки працівників із метою подолання дефіциту кваліфікованих кадрів, необхідних для розвитку високотехнологічної промисловості;
- державні дотації для навчання на робочому місці;
- податкові пільги підприємствам тощо.

Отже, реформування професійно-технічної освіти на основі розвитку соціального партнерства досягають завдяки рівноправності й добровільності сторін в окресленні та реалізації зобов'язань стосовно створення належних умов для підготовки майбутніх фахівців.

Наукове зацікавлення становить дослідження В. Радкевич (2010), де виокремлено принципи соціального партнерства й соціального діалогу: принцип соціального партнерства спрямований на розвиток соціального діалогу й партнерства освіти, науки та виробництва, результатом цього стає розв'язання суперечностей, що існують між консервативними тенденціями в системі професійно-технічної освіти й потребами ринку праці у кваліфікованих робітничих кадрах, які підготовлені в необхідному обсязі та відповідно до стандартів якості. Науковець описує низку аспектів розв'язання проблеми розвитку соціального діалогу й партнерства закладів професійної освіти із суб'єктами та інститутами ринку праці, державними й місцевими органами влади, суспільними організаціями:

- доступ до інформації стосовно професійно-кваліфікаційної структури, потреби у кваліфікованій робочій силі, з огляду на основні тенденції стратегічного розвитку економіки на загальнодержавному й регіональному рівнях;

- швидка переорієнтація підготовки та перепідготовки робітничих кадрів згідно з вимогами, що динамічно змінюються на ринку праці;
- підготовка кваліфікованих робітників для підприємств відповідно до угод;
- забезпечення випускників закладів професійної освіти робочими місцями згідно з опанованою професією.

У дисертації М. Пальчук (2016) («Тенденції розвитку систем професійної підготовки виробничого персоналу сфери послуг у країнах Європейського Союзу») соціальне партнерство потрактовано в контексті дослідження європейської системи професійної освіти як дієвий механізм, що реалізує основні завдання:

- підвищення компетентності виробничого персоналу через створення атмосфери довіри в колективі;
- максимальне узгодження та взаємодія суб'єктів соціуму для досягнення консенсусних соціально-виробничих інтересів;
- побудова соціально-виробничих відносин на основі законодавчих актів, нормативно-правових документів, колективних договорів і міжнародних домовленостей;
- створення ефективних механізмів співпраці між закладами професійної освіти, персоналом підприємства й роботодавцями;
- утворення стратегічних альянсів і транснаціональних корпорацій для міжнародного партнерства, що реалізують концепцію навчання протягом життя, мобільність викладацького складу, студентів та випускників, одночасне гарантування прозорості, визнання кваліфікацій, спільна транснаціональна співпраця;
- реалізація міжнародного партнерства в забезпеченні прав людства на пересування в інтересах бізнесу, навчання, працевлаштування в межах глобалізаційної та регіональної політики Європейського Союзу (с. 117–118).

З аналізу дослідження можемо зробити висновок, що соціальне партнерство на етапі сучасного розвитку загальноєвропейського ринку праці слугує дієвим механізмом зацікавлених сторін для якісної професійної підготовки виробничого персоналу зі сфери послуг; створення програм для швидкої перекваліфікації працівників відповідно до вимог ринку праці; зменшення безробіття; визнання кваліфікацій, зростання зайнятості, подолання бідності тощо.

Вагомий внесок у дослідження проблеми соціального партнерства в системі професійної освіти в країнах ЄС зробили А. Ворначев, С. Леу, Л. Пуховська (2015). У колективній праці – посібнику «Професійний розвиток персоналу підприємств у країнах Європейського Союзу» – зазначено, що з погляду оптимальної політики у сфері професійної освіти й

навчання в країнах ЄС чітко простежувана така перспективна тенденція: соціальне партнерство в професійній підготовці й розвитку виробничого персоналу для розширення меж професійної компетентності та мобільності, підвищення продуктивності праці й заробітної плати, зростання економічних показників, а також повноцінний саморозвиток і самореалізація працівників. Як зауважено в стратегічних документах, сильні партнерські зв'язки між державою, роботодавцями й працівниками є одним із найважливіших показників взаємодії сфери навчання та сфери праці (Ворначев, Леу, Пуховська, 2015).

Науковці наголошують, що соціальне партнерство відіграє важливу роль у досягненні цілей Стратегії «Європа-2011 – 2020» (2010 р.) через такі шляхи:

- розбудова системи заохочення компаній до продовження інвестування в розвиток трудових ресурсів і в подальшу професійну освіту; рішення щодо комбінації заохочень, прав та обов'язків належить країнам-учасникам;

- заохочення гнучких форм навчання (електронне навчання, вечірні курси, навчання впродовж робочого дня та ін.) для того, щоб сприяти кращому доступу до навчання в різних життєвих ситуаціях; подальше навчання має охоплювати всі види навчання, зокрема навчання на виробництві, бути вільно доступним для жінок, і чоловіків;

- заохочення закладів професійної освіти і роботодавців до співпраці, особливо в навчанні великої за кількістю категорії некваліфікованих працівників, які мають здебільшого лише неповну середню освіту та яким будуть корисні професійні програми, спрямовані на розвиток ключових умінь і компетенцій;

- активне заохочення до участі в безперервній професійній освіті проблемних категорій працівників, таких, як працівники під ризиком звільнення, безробітні тощо (Ворначев, Леу, Пуховська, 2015).

Необхідно зазначити, що провідні програми-ініціативи ЄС започатковані на виконання завдань Стратегії «Європа 2011 – 2020». У документі сформульовано сім флагманських ініціатив, а саме: «Інноваційний Союз» – для покращення рамкових умов і доступу до фінансування досліджень та інновацій із метою перетворення інноваційних ідей на продукти й послуги, що сприятиме розвитку та створенню робочих місць; «Молодь у русі» – підвищення ефективності систем освіти та сприяння вступу молоді на ринок праці; «Програма у сфері цифрових технологій для Європи» спрямована на інтенсифікацію розвитку високошвидкісного доступу до інтернету, щоб компанії й домогосподарства мали змогу використовувати переваги єдиного ринку цифрових послуг; «Європа з ефективним використанням ресурсів» – зменшення залежності економічного зростання від використання ресурсів,

підтримка переходу до низьковуглецевої економіки, збільшення використання відновлюваних джерел енергії, модернізація транспортної галузі й підвищення енергоефективності; «Промислова політика в епоху глобалізації» – покращення економічного середовища, особливо для малих і середніх підприємств, підтримка розвитку міцної та сталої промислової бази, що є конкурентоспроможною у світовому масштабі; «Програма для нових умінь та робочих місць» – модернізація ринків праці й розширення можливостей людей, завдяки розвитку їхніх навичок упродовж життя для збільшення участі в трудовому житті й досягнення кращої координації між попитом і пропозицією на трудові ресурси, зокрема через мобільність трудових ресурсів; «Європейська платформа проти бідності» спрямована на забезпечення соціально-територіальної згуртованості, щоб переваги економічного зростання та створених робочих місць поширювалися на якнайбільше коло населення, а люди, які живуть в умовах бідності й соціальної ізоляції, мали гідне життя, брали активну участь у житті суспільства (Ворначев, Леу, Пуховська, 2015).

Отже, основні завдання стратегії «Європа – 2020» пов'язані з розв'язанням проблеми зайнятості населення, створенням системи безперервної професійної освіти й навчання, що охоплює внутрішньофірмову підготовку та розвиток виробничого персоналу.

Під соціальним партнерством О. Огієнко (2008) розуміє особливий тип взаємодії, філософію взаємин та взаємодію системи освіти дорослих із суб'єктами й інститутами ринку праці, державними та місцевими органами влади, суспільними організаціями, що має взаємовигідний, ефективний характер, спрямована на узгодження й реалізацію інтересів усіх учасників цього процесу. Провідною метою соціального партнерства в галузі освіти дорослих є спрямування колективних зусиль на підвищення ефективності навчання, досягнення рівного доступу до навчання та стійкого розвитку навчання, з огляду на потреби особистості, підприємств, суспільства, держави для стійкого соціально-економічного розвитку та в межах концепції освіти впродовж життя (с. 283–284).

О. Оболенський (2003) наголошує, що сучасний розвиток держави неможливий без соціального партнерства, спільної мети або цілей, що об'єднують усе населення, усі етноси в одну націю (с. 5).

Із погляду оптимальної політики у сфері професійної освіти й навчання, у країнах ЄС чітко простежується така перспективна тенденція: соціальне партнерство в професійній підготовці й розвитку виробничого персоналу для розширення меж професійної компетентності й мобільності, підвищення продуктивності праці та заробітної плати, зростання економічних показників, а також посилення повноцінного саморозвитку й самореалізації працівників.

Як зазначено в стратегічних документах, сильні партнерські зв'язки між державою, роботодавцями й працівниками – один із найважливіших показників взаємодії сфери навчання і сфери праці (Пуховська, Ворначев, Леу, 2015, с. 67–68).

Отже, аналіз соціально-педагогічної категорії «соціальне партнерство» у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях дає змогу запропонувати авторське визначення поняття «соціальне партнерство»:

1) інструмент стратегічного управління професійною освітою, що спрямований на тривалу взаємодію між соціальними партнерами – учнями та їхніми батьками, педагогічними колективами, науковцями, профспілками, роботодавцями, центрами зайнятості, керівниками закладів професійної освіти, представниками державної влади, профільних міністерств і міжнародних організацій;

2) провідний напрям руху об'єднань соціальних партнерів, що впливає на тривалі глобальні цілі та їх досягнення:

– формування стратегії розвитку професійної освіти на основі аналізу найкращих зразків зарубіжного досвіду;

– створення органів (комітетів, рад, альянсів тощо) для взаємодії між усіма зацікавленими учасниками в професійній освіті на регіональному, місцевому, державному та європейському рівнях.

Упродовж останніх десятиліть розвиток соціального партнерства постає об'єктом і предметом вітчизняних та зарубіжних досліджень, спрямованих на розв'язання конкретних внутрішніх політичних, соціальних, фінансових проблем. У наступному параграфі на підставі документів міжнародних організацій схарактеризовано соціально-педагогічну категорію «соціальне партнерство», що дає змогу оцінити основні здобутки у сфері професійної освіти за такими аспектами: філософський, педагогічний, психологічний, соціальний, економічний, управлінський (організаційний).

1.2. «Соціальне партнерство» як соціально-педагогічна категорія в документах міжнародних організацій

Із середини 70-х років ХХ ст. у сфері освіти більшості європейських країн відбуваються стрімкі інтеграційні процеси, що реалізовані соціальними партнерами.

Доказом цього є, зокрема, той факт, що проблеми формування соціального партнерства, які широко обговорюють на всесвітніх конференціях і симпозіумах, стають органічним складником різноманітних

проектів, започаткованих міжнародними організаціями. У документах міжнародних організацій (ЮНЕСКО, Ради Європи, Європейського фонду освіти (ЄФО), Світового банку, МОП, Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР)), що впливають на формування сучасних поглядів стосовно цивілізаційного прогресу, соціальне партнерство визнане провідним чинником економічного зростання країн, підвищення їхньої конкурентоспроможності на світовому ринку (Пальчук, 2016).

З огляду на багатоплановість і багатоаспектність, а також діалектичну суперечливість, партнерство в освіті зумовлює чимало гострих дискусій. Це закономірно, оскільки у сфері освіти переплітаються інтереси всіх її учасників (соціальних партнерів): держави, місцевих органів влади й самоврядування, закладів професійної освіти, науково-педагогічних кадрів, підприємств-працедавців, студентів, профспілкових і громадських організацій, які мають різні завдання та цілі (Стариков, Даниленко, 2006, с. 168).

Поняття «партнерство» походить від англійського слова «partnership» і потрактоване у «Великому словнику англійської мови» М. Вебстера як:



- 1) загальне становище партнера;
- 2) юридичні відносини між представниками бізнес-товариства; товариства та особи, які входять до нього;
- 3) відносини, що, зазвичай, передбачають тісну співпрацю між сторонами, які мають взаємо-

вигідні права та обов'язки; синонімічний ряд поняття партнерство продовжують синоніми – союз, співпраця, конфедерація, об'єднання, взаємодія, обмін, взаємозв'язок, взаємодопомога, симбіоз, інтеграція, злиття (Merriam-Webster's Online Dictionary, 2017).

Словник німецької мови характеризує поняття «партнерство» («Partnerschaft») як тісну співпрацю, що сповнена довіри між двома сторонами для досягнення спільних цілей (Duden, 2017).

Це визначення, однак, трактує назване поняття не повною мірою, тому вважаємо за доцільне проаналізувати його полісемантичність із різних позицій.

Незважаючи на те, що термін партнерство дуже близький за змістом до понять співпраця, співробітництво, співучасть, спільна справа, узгоджені, злагоджені дії, він не тотожний до жодного з них і має самостійний значеннєвий статус, оскільки володіє набором специфічних рис.

Такими специфічними рисами-ознаками, які роблять партнерство особливим, є:

- автономія та рівність сторін;

- їхнє взаємне визнання й довіра;
- добровільно прийнята взаємна відповідальність;
- орієнтація на соціально значущі цілі (Жданенко, 2003).

Отже, партнерство повинно має бути вибудоване без тиску, із рівноправними обов'язками та правами, а рівність передбачає відсутність у кожної зі сторін привілеїв стосовно іншої сторони.

Антитезою партнерства слугують такі соціально-філософські поняття, як конкуренція, суперництво, боротьба (Жданенко, 2003).



I. Кант (I. Kant)

У дослідженні В. Губера (Huber, 2012), професора теології, термін «соціальне партнерство» ґрунтований на понятті «відповідальність» («Verantwortung»), яке «батько» німецької класичної філософії І. Кант (I. Kant) характеризує в нерозривному зв'язку із терміном «свобода» («Freiheit»). Людська свобода означає прийняття свідомого рішення в умовах вільного вибору з-поміж реальних альтернатив поведінки.

На наш погляд, автор має рацію, коли аналізує поняття «відповідальність» як «негативну свободу» («negative Freiheit») – небажання брати на себе відповідальність і «позитивну свободу» («positive Freiheit») – готовність брати на себе відповідальність.

Так історично склалося, що людство тривалий час використовувало термін «партнерство» лише в політико-правовій сфері розвитку суспільства. Концепцію соціального партнерства виробляли в західній науці протягом багатьох десятиліть як метод розв'язання соціально-трудова конфліктів.

Процес законодавчого закріплення колективно-договірної системи в більшості країн Заходу розпочався на початку ХХ ст. Окремі її норми були зафіксовані в Цивільному кодексі Данії 1907 року, у Кодексі зобов'язань Швейцарії – 1911 року. Пізніше, у процесі виокремлення норм трудового законодавства в самостійну галузь права, набуло поширення ухвалення спеціальних законодавчих актів із колективно-договірного регулювання трудових відносин. У Норвегії, зокрема, такий акт затверджений у 1915 р., а в Німеччині – у 1918 р. (Креденець, 2011а, с. 10).

Варто зазначити, що після Другої світової війни поняття «партнерство» кваліфікували як інструмент подолання наслідків тоталітаризму в країнах Західної Європи. У партнерстві вбачали передусім політику компромісу й ідеологічну основу економічної політики соціал-демократичних урядів. Руйнація, зuboжіння більшості населення, соціальний і політичний антагонізм класів не сприяли соціальному партнерству.

«Холодна війна», що почалася, створювала морально-політичне тло, яке змушувало шукати вихід із безвихідної соціальної конфронтації. На зміну конфронтації поступово прийшло змагання, а потім – і партнерство сторін. Партнерство стало необхідним компонентом соціального миру й економічного процвітання (Набіулінна, 2003).

На початку 60-х років XX ст. інтенсивно розвивалося виробництво, одночасно сформувалися суб'єкти трудових відносин – найманий працівник і роботодавець. Їхні інтереси в соціально-трудої сфері часто не збігалися, нагальним постало питання щодо створення механізму соціального партнерства для узгодження та врегулювання конфліктів.

Для зміцнення економіки, координування внутрішньої та міжнародної політики європейських країн у 1961 р. створено Організацію економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) у межах плану реконструкції Європи після Другої світової війни. Ядром організації були країни Європи й Північної Америки. Нині до ОЕСР входять: Австрія, Бельгія, Великобританія, Німеччина, Норвегія, Туреччина, Угорщина, Швейцарія. Основна мета організації – укладання угод щодо застосування єдиних «правил гри» із питань міжнародної співпраці. Структурними підрозділами ОЕСР є різні дирекції, серед яких представлені Дирекція з питань освіти, зайнятості, праці та соціальних справ, Дирекція з питань науки, технології та промисловості. ОЕСР характеризує «соціальне партнерство» як систему співпраці, що ґрунтована на прозорих відносинах між різноманітними сторонами; спільної роботи та спільних планів (European Commission, 1999).

Могутнім поштовхом для розвитку соціального партнерства послугувало створення в 1919 р. Міжнародної організації праці (МОП). МОП – світовий центр трудового й соціального законодавства та соціального діалогу, що базований на участі в роботі всіх її органів представників трьох сторін – урядів, роботодавців і працівників (International Labour Organization, 2017).

Основні цілі діяльності МОП були сформульовані в преамбулі до статуту МОП, а згодом деталізовані з огляду на нові тенденції в регулюванні трудових відносин у Філадельфійській декларації про цілі та завдання Міжнародної організації праці від 10 травня 1944 р. Філадельфійська декларація суттєво розширила мандат МОП, надавши їй повноважень у питаннях, що виходять за межі умов праці, для виконання соціальних цілей, передбачених декларацією. Останні є досить широкими й охоплюють: зайнятість і підвищення рівня життя; розширення соціального забезпечення для гарантування базового доходу всім, хто потребує такого захисту та всебічного медичного обслуговування; забезпечення необхідного харчування, житла й умов для відпочинку, культурного розвитку; створення

рівних можливостей для здобуття освіти та опанування професії; захист дітей і материнства (Білоус, 2017, с. 8).

Згідно з класифікацією Міжнародної організації праці, до соціальних партнерів у галузі освіти належать:

- окремі громадяни;
- сім'ї;
- спільнота (державні заклади професійної освіти та їхні мережі, керівництво);
- приватні структури, які опікуються навчанням;
- громадські структури (асоціації, об'єднання);
- робітники та їхні організації (усіх рівнів);
- роботодавці та їхні організації (усіх рівнів);
- держава (Огієнко, 2008, с. 289).

Це означає, що суб'єктами в системі соціального партнерства в освіті можуть бути: заклади професійної освіти, громадяни, роботодавці, органи державної влади, органи місцевого самоврядування. Зазвичай, їх об'єднують у державний сектор, недержавний сектор, бізнес-структури. Така методика тристоронніх переговорів отримала назву «трипаризму» (Огієнко, 2008).

Ідея трипаризму стала основою діяльності МОП. У 1976 р. МОП ухвалила важливі положення, які становлять підґрунтя соціального партнерства в освіті: визнання соціального плюралізму з дотриманням принципу співіснування та законодавчих меж, регламентованих державою; удосконалення представницької демократії, оскільки інтереси підприємців і населення не мають повного відображення на парламентських трибунах; дотримання домовленостей, досягнутих усіма сторонами (Огієнко, 2008, с. 292).

Отже, концепції соціального партнерства, засновані на солідарності, колективній ідентичності, громадянській компетентності, зумовлюють спрямованість державного управління на досягнення соціального порядку й цілісності соціальної системи як колективної цільової орієнтації, спільних цінностей, консенсусу нормативних і когнітивних очікувань (Діденко, 2008).

В «Економічній енциклопедії: понад 4000 висловів для навчання та практики», що видана у 2000 р. німецьким дослідником В. Ріттерсгофером, поняття «партнерство» витлумачене як зміцнення потенціалу (урядів і громадянського суспільства) через підвищення рівня їхніх знань, навичок, умінь та професіоналізму. Партнерство може набувати форми реалізації окремих проектів з урядом, що спрямовані на розроблення програми двостороннього (багатостороннього) діалогу між зацікавленими органами влади. Такий діалог слугує дієвим інструментом поєднання економічної

ефективності й соціальної справедливості, пом'якшення соціальних наслідків ринкових реформ, збереження громадської злагоди, запобігання соціальній напруженості в суспільстві (Bücher.de, Wirtschaftslexikon, 2017).

Поняття соціальний діалог набуло стійкого позитивного значення: обмін думками, пошук взаєморозуміння, узгодження позицій, розв'язання конфліктів та інші механізми оптимізації міжособистісних і міжгрупових взаємодій.

Слушну думку обстоює О. Петроє (2013), зазначаючи, що з розвитком економічних і культурних взаємодій, зростанням розмаїття соціальних відносин усе актуальнішою й постійно необхідною виявляється потреба в діалозі. Принциповими для розуміння сутності діалогу є положення про його значно ширше смислове навантаження, ніж «діалогові форми спілкування», такі як розмова, бесіда, суперечка.

Діалог – найвища форма спілкування, до його доміантних ознак належать:

- наявність мети діалогу;
- спрямованість на пошук істини;
- істина як однакова цінність для всіх учасників діалогу;
- суб'єкт-суб'єктний характер;
- рівноправність учасників;
- толерантність і відповідальність;
- обмін сутнісними поняттями його учасників;
- народження нового сенсу в позиціях учасників діалогу;
- прагнення конструктивного результату – досягнення взаєморозуміння й раціональної взаємодії у сфері комунікативної та практичної діяльності;
- вимірюваність результату діалогу (Петроє, 2013).

У 1992 р. створено Комітет із соціального діалогу, що відіграє важливу роль у політичних процесах ЄС. Соціальний діалог – значущий фактор розвитку демократії в Європі, що був ініційований Ж. Делором на засіданні цієї комісії у Валь Дюшесі (передмістя Брюсселя, Бельгія). Учасниками такого діалогу в країнах ЄС є Союз конфедерацій промисловців та роботодавців Європи (UNICE), Європейський центр підприємств з участю держави та підприємств загального економічного інтересу (СЕЕР), Європейська конфедерація профспілок (ETUC) (Олейникова, 2003).

За час своєї діяльності названий комітет ухвалив низку важливих документів, а саме:

- документ із професійного навчання для зменшення безробіття серед молоді (1995 р.),

- документ із питань навчання протягом життя (1996 р.),
- документ із питань рівних прав громадян із погіршеним здоров'ям (1997 р.),
- документ «Європейський соціальний діалог, потенціал інновацій та змін» (2002 р.),
- «Декларація соціальних партнерів у межах європейського року людей з обмеженим здоров'ям» (2003 р.),
- «Програма соціального партнерства з питань зайнятості та мобільності» (2005 р.).

Уважаємо за необхідне схарактеризувати об'єктивні чинники розвитку соціального партнерства в освіті: глибинні зміни, що відбуваються в галузі праці та зайнятості, необхідність розв'язання економічних проблем і підтримки конкурентоспроможності підприємств та держави на тлі швидкого розвитку технологій, потреба в постійному навчанні населення для набуття професійних компетентностей відповідно до вимог ринку праці, які швидко змінюються.

Важливий складник якості освіти – взаємодія соціальних партнерів для виконання першорядних завдань. Від їхньої системності залежить якість освітніх послуг, підготовка висококваліфікованих, конкурентоспроможних, мобільних на ринку праці фахівців. Отже, сфера соціального партнерства стосується всіх складників освіти: навчального, правового, економічного, соціального, наукового.

Необхідно зазначити, що в міждержавному спілкуванні в галузі освіти європейські країни використовують узгоджену термінологію «Європейського освітнього тезаурусу», що розроблений у 1979 р. за сприяння Ради Європи та Ради Європейського Союзу. Він є доступним для користування через Європейську мережу інформації та документації в освіті (EURYDICE). Упродовж останніх десятиліть «Європейський освітній тезаурус» постійно оновлюють і перевидають, зважаючи на особливості сучасних наукових підходів до проблем освіти. У цій праці одинадцятьма європейськими мовами подано визначення аналогів соціально-педагогічних понять, які використовують у науковому обігу на міжнародному й національному рівнях (Малицька, 2006).

У «Європейському освітньому тезаурусі» термін «соціальні партнери» («Social Partners») входить до групи понять структурного розділу № 11 – «партнери в освіті» («Partners in Education»), витлумачений як «гравці у сфері освіти», тобто учні, учителі, радники, представники державної влади та сім'ї (European Commission, 2009).

Обґрунтуванню й розробленню міжнародного соціального партнерства в освіті посутню увагу приділяють інституції ЄС і Ради Європи. Стратегія

формування єдиного європейського освітнього простору, охоплюючи професійну підготовку фахівців, передбачає впровадження європейського виміру в освіті. Серед найважливіших документів, у яких відображено ці ідеї, варто назвати такі:

- «Резолюція Європейської Ради і міністрів освіти щодо єдиного освітнього простору в Європі» (1988 р.),
- конвенція «Про визнання кваліфікацій вищої освіти в Європейському регіоні» (Лісабон, 1997 р.),
- Сорбонська декларація «Про гармонізацію Європейської системи вищої освіти» (Париж, 1998 р.),
- спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти» (Болонья, 1999 р.) (Муравйова, Олейнікова, 2006б).

Отже, діяльність Ради Європи має вагомe значення в розвитку вищої освіти у світовому співтоваристві, не тільки виконує координаційну функцію у формуванні та реалізації освітньої політики, а й слугує гарантом із забезпечення відповідності вищої освіти викликам сучасності, допомагає знаходити адекватні відповіді на них.



Із часів започаткування Болонського процесу (БП) запровадження міжнародного соціального партнерства в освіті належить до основних напрямів розбудови загальноєвропейського освітнього простору.

Проблема міжнародного соціального партнерства набула великої актуальності в контексті просування й корегування БП.

У тісній співпраці (партнерстві) між учасниками БП (46 держав європейського континенту, а також Європейська комісія, Рада Європи, Європейський центр вищої освіти ЮНЕСКО, Асоціація європейських університетів, Європейська асоціація закладів вищої освіти, Європейська студентська спілка, Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти, Міжнародна освіта, Федерація промисловців і підприємців) реалізовано низку проектів, а саме:

- запровадження триступеневої системи освіти (бакалавр, магістр, доктор філософії);
- навчання впродовж життя, визнання попереднього навчання (формального й неформального), гнучкий графік навчального процесу, що дає змогу поєднувати роботу та навчання, полегшує доступ до вищої освіти;

- гарантія рівних можливостей у здобутті освіти, сприяння через освіту соціальному згуртуванню;
- сприяння зайнятості (вища освіти для отримання кращої роботи);
- запровадження й визнання спільних навчальних програм, а також спільних дипломів, що надають університети в партнерстві, кожен із яких готовий визнавати та зараховувати курси, що студент прослухав в інших партнерських закладах;
- мобільність у межах ЄС та поза його межами;
- визнання навчання і ступенів, отриманих в університетах інших країн та континентів;
- забезпечення якості освіти (European Commission, 2017).

Проаналізувавши проблему соціального партнерства в контексті БП, можемо стверджувати, що основну роль у розв'язанні поставлених завдань відіграє злагоджена, контрольована, консолідаційна, прогностична, комунікативна, інформаційна співпраця між представниками закладів вищої освіти, міжнародними інституціями й організаціями, бізнес-колами та іншими зацікавленими сторонами.

Вивчення основних офіційних документів Болонської реформи: Берлінське (2003) «Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin», Бергенське (2005) «Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Bergen», Лондонське (2007) «Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in London», Левенське (2009) «Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Leuven», Бухарестське (2012) «Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Bucharest», Єреванське комюніке (2015) «Yerevan Ministerial Conference. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education» – дає змогу окреслити стратегічні завдання міжнародного соціального партнерства, зокрема:

- координування впроваджуваної політики для досягнення кінцевої мети – створення загальноєвропейського простору вищої освіти;
- укладання нормативно-правових документів із новими країнами-учасницями для виконання цілей Болонського процесу;
- створення ефективних механізмів для забезпечення мобільності науково-педагогічних працівників, студентів, аспірантів із метою стажування, підвищення кваліфікації, навчання, працевлаштування в межах ЄС тощо.

У Берлінському комюніке «Створення європейського простору вищої освіти» (18 – 19 вересня 2003 р.) наголошено на важливості співпраці (партнерства) між учасниками Болонського процесу для досягнення балансу між підвищенням конкурентоспроможності й покращенням соціальних

якостей європейської вищої освіти, що спрямоване передовсім на зміцнення соціальної єдності, зменшення нерівності як на національному, так і на загальноєвропейському рівні (European Higher Education. Area, 2003).

У Бергенському комюніке «Загальноєвропейський простір – досягнення мети» (19 – 20 травня 2005 р.) визнана необхідність стратегії побудови системи соціального партнерства для подолання проблеми освіти впродовж життя, ратифікації особистісної та професійної компетентності (розвиток методології ратифікації неформальної освіти), якості, індикаторів ефективності інвестицій в освіту, конкурентоспроможності, застосування нових технологій, навчання незаможних верст населення тощо (European Higher Education. Area, 2005).

У Лондонському комюніке «На шляху до європейського простору вищої освіти: відповіді на виклики глобалізації» (16 – 19 травня 2007 р.) зазначено, що уряди держав і заклади професійної освіти повинні розвивати партнерство (співпрацю) із роботодавцями в процесі інноваційних змін навчальних планів, які створюють на основі результатів навчання та кредитів, що сприяють визнанню як кваліфікацій, так і попереднього навчання, зокрема неформального й неофіційного навчання (European Higher Education. Area, 2007).

У преамбулі до Левенського комюніке «Європейський простір вищої освіти у новому десятилітті» (28 – 29 квітня 2009 р.) зауважено, що Європа може досягти успіху в освітній галузі за умови, якщо максимально розкриє таланти і здібності всіх своїх громадян, повністю долучиться до навчання впродовж життя й більш широкої участі соціальних партнерів у вищій освіті (Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Leuven, 2009).

У Бухарестському комюніке «Використання нашого потенціалу з найбільшою користю: консолідація європейського простору вищої освіти» (26 – 27 квітня 2012 р.) задекларовано досягнення Болонського процесу та перспективні пріоритети: інвестиції у вищу освіту заради майбутнього. У цьому документі наголошено на важливості співпраці між роботодавцями, студентами й закладами вищої освіти, особливо стосовно розвитку навчальних програм для покращення здатності до працевлаштування («employability»), особистого й професійного розвитку випускників протягом усієї їхньої кар'єри (ENQA, 2012).

Коментуючи результати Єреванської конференції (15 травня 2015 р.), Мартін Рьомер, європейський директор Європейського комітету профспілок освіти, зазначив: «Участь соціальних партнерів у процесі реформування у сфері вищої освіти є необхідною для досягнення цілей Болонського процесу – високоякісного європейського простору вищої освіти. Реалізація успіху

Болонського процесу можлива лише за умов дотримання найважливіших чинників: конструктивного соціального діалогу; добре оплачуваної праці вчителів; сприятливих умов праці та середовища» (ЕНЕА, 2015).

Очевидним є той факт, що Болонський процес – динамічне явище, яке перебуває в стані постійного розвитку.

Наші розвідки доводять, що існує щільний зв'язок між конструктивним діалогом, ефективною, прогностичною співпрацею соціальних партнерів і динамічним розвитком професійної освіти.

Над розробленням та обґрунтуванням партнерства плідно працює ЮНЕСКО. Аналіз енциклопедичної й довідникової літератури цієї організації засвідчує, що поняття «партнерство» схарактеризоване як положення про початок взаємодії: об'єднання, альянс, асоціація, союз, взаємини, співпраця. Укладачі тезаурусу зараховують до них також термін «спільні зусилля» («Shared Services»), пов'язуючи його з категорією «освітній взаємозалежний союз» («Educational Interdependent Alliance») (UNESCO: IBE Education. Thesaurus, 2007).

Осмилення документів ЮНЕСКО 90-х років ХХ ст. дає змогу зафіксувати певне розширення й поглиблення тлумачення цього явища. Так, у висновках Другого міжнародного конгресу ЮНЕСКО з технічної і професійної освіти «Освіта і підготовка впродовж усього життя: лист у майбутнє» (м. Сеул, квітень 1999 р.) термін «партнерство» потрактований як «співпраця приватного й державного секторів», що необхідна для:

- забезпечення інформації стосовно вимог ринку праці на основі індикаторів й оцінювання потреб у навчанні на національному та галузевому рівнях;
- обґрунтування політики, створення законодавчих засад для системи навчання;
- розроблення стандартів якості, зокрема з оцінюванням і сертифікацією для забезпечення послідовності й наступності;
- підготовка інституційної структури й операціональних механізмів;
- мобілізація зацікавлених сторін для досягнення максимальної участі в упровадженні системи через стратегії, заходи та стимули;
- планування організації навчання;
- удосконалення навчальних планів і програм, навчання викладачів та керівників;
- фінансування системи навчання;
- надання професійної інформації, орієнтації й консультування;
- оцінювання загального функціонування системи;
- забезпечення практичної підготовки на робочому місці в різних формах;

– гарантування рівних прав у доступі до навчання (Матеріали II міжнародного конгреса ЮНЕСКО по технічному і професійному образованию и подготовке, 1999).

Підсумуємо, що співпраця приватного й державного секторів є однією з найкращих форм співпраці між соціальними партнерами, що гарантує конкурентоспроможність системи освіти та якість освітніх послуг.

Заступник генерального директора ЮНЕСКО К. Пауер зазначає, що добре навчена й кваліфікована робоча сила – найважливіший складник зусиль будь-якої країни, які вона докладає для сталого розвитку. У зв'язку з цим учасники Конгресу схвалили такі рекомендації:

– включення технічної й професійної освіти та навчання як складової частини до програм розвитку всіх країн, а також як важливого та органічного елемента розвитку людських й освітніх ресурсів;

– планування питань екології в усіх програмах ТПОН для реалізації концепції сталого розвитку;

– посилення значення й ролі підприємницьких навичок, творчого підходу до трудової діяльності, навичок спілкування та роботи в колективі як складника технічної й професійної освіти та навчання;

– зосередження уваги на програмах навчання у сфері туризму й відпочинку, що має суттєвий потенціал для створення робочих місць, економічного зростання в країнах, які розвиваються (Матеріали II міжнародного конгреса ЮНЕСКО по технічному і професійному образованию и подготовке, 1999).

У рекомендаціях Другого міжнародного конгресу ЮНЕСКО з технічної й професійної освіти наголошено, що держава може сприяти підвищенню ефективності навчання через створення комфортного навколишнього середовища, ухвалення широких і тривалих перспективних документів у галузі освітньої політики. Більш активна участь підприємств у забезпеченні підготовки кадрів оптимізує використання можливостей держави в тих галузях, які нині одержують менше підтримки й уваги. Світові тенденції спонукають переосмислити можливості налагодження більш тісного партнерства на інших засадах розподілу відповідальності та взаємної підтримки між державою й підприємствами в галузях, що мають стратегічне значення для обох сторін, не тільки в організації навчання, але й в усіх аспектах розвитку вмінь (Матеріали II міжнародного конгреса ЮНЕСКО по технічному і професійному образованию и подготовке, 1999).

У цьому контексті йдеться про нове партнерство, що виникає внаслідок пошуку інноваційних підходів до оновлення системи навчання. Зокрема, держава може заохочувати й зміцнювати партнерство та ініціативу підприємств. Підприємства мають зробити стратегічно важливий внесок у

забезпечення відповідності, ефективності й результативності системи навчання через більш тісну її адаптацію до потреб ринку праці, підвищення якості навчання (Ничкало, 2006).

Отже, соціальне партнерство є основним ядром професійної освіти, фундаментальність якого забезпечує випереджувальну підготовку фахівців.

Як засвідчують результати наукового пошуку, на рубежі ХХІ ст. відбуваються динамічні процеси розвитку соціального партнерства в професійній освіті більшості європейських країн. Це підтверджує той факт, що проблему створення соціальними партнерами національних систем і рамок кваліфікацій, які повинні гарантувати якість освіти, широко обговорюють на всесвітніх конференціях і симпозіумах, вона стає невід'ємною частиною різноманітних проєктів, започаткованих міжнародними організаціями в галузі освіти.

Більш конкретних змін європейська професійна освіта стала набувати з часу ухвалення в Копенгагені Декларації Європейської комісії і міністрів освіти європейських країн із розвитку співпраці у сфері професійної освіти та навчання в Європі. У листопаді 2002 року започатковано так званий «Копенгагенський процес» (EUQAVET, 2002).

До основних напрямів Копенгагенського процесу належать такі:

- створення єдиного європейського простору у сфері професійної освіти та навчання;
- забезпечення прозорості кваліфікацій (завдяки введенню європейського резюме, додатка до диплома чи посвідчення про професійну освіту, «Europass Mobility» – посвідчення про навчання за кордоном, зокрема в процесі трудової діяльності, та європейського мовного портфоліо);
- розв'язання проблем визнання компетенцій і кваліфікацій (створення єдиної рамки для забезпечення прозорості);
- створення єдиної системи перенесення кредитів (створення механізмів перенесення й визнання компетенцій та / або кваліфікацій між різними країнами, на різних рівнях через визначення рівнів, окреслення загальних принципів сертифікації);
- формування загальних принципів визнання неформального та спонтанного навчання (створення загальних принципів визнання з огляду на позиції різних категорій суб'єктів навчання) тощо (EUQAVET, 2002).

Як засвідчує аналіз документів і літературних джерел, формування бази Копенгагенських рішень відбувалося впродовж трьох останніх десятиліть через розроблення й апробацію різноманітних моделей у сфері забезпечення якості професійної освіти та навчання, оцінювання й сертифікації кваліфікацій і компетенцій, стандартів професійної освіти та навчання.

Темою Маастрихтського комюніке (симпозіуму), що відбувся в м. Маастрихт (2004 р.), була модернізація системи професійної освіти та навчання для перетворення Європи в найбільш конкурентоспроможну економіку; надання всім громадянам Європи можливості отримання кваліфікацій і компетентностей, необхідних для інтеграції в суспільство, яке засноване на знаннях, створення нових робочих місць. Досліджуючи робочі моделі, основні соціальні партнери: міністри з тридцяти двох країн Європи, відповідальні за професійну освіту та навчання, а також європейські соціальні партнери, Європейська комісія – затвердили свої пріоритети:

- оперативно готувати прогноз ринку праці на рівні галузей і великих фірм;
- забезпечити визнання й сертифікацію робочих навичок;
- підвищити якість професіоналізму, зокрема через зміну й покращення умов праці (Олейнікова, Муравйова, 2006а).

Отже, реалізація спільних домовленостей підвищує престиж і роль професійної освіти на європейському рівні. Розвиток професійної освіти є найважливішою умовою формування дієздатного європейського ринку праці та конкурентоспроможної економіки, а також нормативно-правових рамок для визнання професійних кваліфікацій і європейської стратегії зайнятості.

Саме цій проблемі присвячено Міжнародну конференцію «Партнерство бізнесу і освіти», що відбулася 3 – 4 грудня 2009 р. у Брюсселі, у приміщенні Європейського парламенту. У межах конференції організовано три тематичні семінари: «Управління і партнерство»; «Підприємництво і працевлаштування – нові навички для нової роботи»; «Новаторство і творчість у викладанні та навчанні». Під час семінару «Управління і партнерство» обговорено стратегічно важливі проблеми:

1) удосконалення системи соціального партнерства в професійній освіті для розвитку конкурентоспроможності трудових ресурсів, що необхідні для розвитку національної економіки в умовах глобалізації;

2) створення соціальними партнерами національних систем і рамок кваліфікацій, що повинні гарантувати якість освіти, мобільність фахівців, доступ до різних освітніх програм;

3) створення соціальними партнерами нового покоління державних стандартів професійної освіти тощо (Партнерство бізнесу і освіти, 2009).

Узагальнюючи роботу цієї конференції, генеральний директор Європейського фонду освіти М. Сербан зазначила, що партнерство бізнесу й освіти необхідно розвивати в усіх країнах світу. Результати цього партнерства доцільно спрямовувати на підвищення якості й конкурентоспроможності професійної освіти (Партнерство бізнесу і освіти, 2009).

Проблема якості міжнародної освіти є однією з пріоритетних. Як засвідчує досвід європейських країн, найважливішою умовою забезпечення якісної професійної освіти й навчання стає співпраця соціальних партнерів, які представляють інтереси працедавців і працівників закладів освіти різних типів. Водночас не можна применшувати роль держави в цьому процесі.

На початку ХХІ ст. для забезпечення стабільності й безпеки сусідніх країн, а також економічного розвитку регіонів країн Східної Європи започаткована нова політика ЄС – Європейська політика сусідства (ЄПС).

У 2008 р. Польща та Швеція запропонували утворити нову ініціативу, спрямовану на співпрацю з пострадянськими країнами – «Східне Партнерство» (СхП). Як наслідок, у 2009 р. на Празькому установчому саміті ухвалено ініціативу «Східне партнерство», що охоплює 28 країн-членів ЄС і шість східноєвропейських країн: Україну, Азербайджан, Молдову, Білорусь, Вірменію та Грузію (Східне Партнерство, 2017).

У межах ініціативи ЄС «Східне партнерство» запроваджено низку програм щодо полікультурного розвитку, багатомовності, стимулювання соціального партнерства між місцевою владою, закладами професійної освіти, бізнесом і громадою для економічного розвитку, підготовки майбутніх фахівців та створення нових робочих місць:

- «Креативна Європа» – програма, що спрямована на розвиток сектору культури і креативних індустрій у країнах Європи, посилення конкурентоспроможності європейської аудіовізуальної продукції, а також захист культурного та мовного розмаїття;

- «Заходи за економічне зростання» (M4EG initiative) – ініціатива, зорієнтована на підтримку співпраці місцевої влади, бізнесу і громадянського суспільства для стимулювання економічного розвитку, створення нових робочих місць;

- «EU4Business» – ініціатива Європейської комісії, що об'єднує фінансовані ЄС програми, скеровані на підтримку розвитку МСБ, покращення умов для підприємницької діяльності в регіоні Східного партнерства та більшої інтеграції на ринки ЄС;

- «EU4Youth» – програма, сфокусована на залучення активної молоді до життя суспільства, розширення можливостей її працевлаштування та сприяння розвитку лідерських і підприємницьких здібностей;

- «Erasmus+» – флагманська програма ЄС для підтримки освіти і професійної підготовки молоді в Європі та за її межами, що надає молодим людям змогу навчатися, підвищувати кваліфікацію, провадити волонтерську діяльність за кордоном;

- «Горизонт 2020» – найбільша програма Європейського Союзу з фінансування науки та інновацій, загальний бюджет якої становить близько 80 млрд євро; має сприяти збільшенню кількості інноваційних технологій, відкриттів і перспективних розробок через просування ідей із наукових лабораторій на ринок;

- «Twinning» – інструмент інституційної співпраці Європейського Союзу, у межах якого відбувається співпраця на рівні державних службовців, органів державної влади країн-членів ЄС та України, що має покращувати функціонування органів державної влади, сприяти адаптації національного законодавства до норм і стандартів ЄС;

- «Інструмент технічної допомоги та обміну інформацією» («TAIEX – Technical Assistance and Information Exchange»), що надає підтримку органам державної влади для наближення й застосування законодавства ЄС, а також обміном досвіду щодо найкращих практик ЄС;

- «Транскордонна співпраця» (CBC) – програма ЄС, що спрямована на посилення співпраці на кордонах ЄС між членами ЄС та країнами-партнерами, поліпшення мобільності для людей і товарів, розв'язання питань навколишнього середовища й безпеки.

На підставі аналізу ініціатив ЄС «Східне партнерство» (2017) можна підсумувати, що тісна співпраця, обмін інформацією між країнами-партнерами сприяють реалізації реформ, спрямованих на розвиток демократії, верховенства права, покращення умов для економічного розвитку, динаміку формальної, неформальної й інформальної освіти.

Вивчення чотирьох основних моделей спонукало до висновку про те, що вони відрізняються (централізованим / децентралізованим) ступенем державної участі в системі професійної освіти та навчання, а також участі соціальних партнерів.

Для *Ліберальної моделі*, що діє у Великій Британії, характерні загальні тенденції децентралізації державного управління, у межах якої політику у сфері професійного навчання реалізують переважно місцеві органи влади й підприємства, що проводять навчання. Децентралізацію трактують як процес забезпечення прозорості, відповідальності й загальнодоступності, хоч держава залишає за собою право розподіляти фінансові ресурси, спрямовані на забезпечення навчання для пріоритетних галузей освіти.

Модель державного домінування властива Франції, вона вирізняється наявністю державного планування й управління професійною освітою та навчанням. Держава й місцеві органи влади, відповідальні за професійне навчання, реалізують функцію контролю. Соціальні партнери беруть участь в ухваленні рішень на державному рівні. На міжгалузевому рівні присутню роль у професійній освіті відіграють асоціації роботодавців, які

забезпечують особливі потреби в навчанні. На цьому рівні високою є активність професійних спілок.

У *неокооперативній моделі*, чинній у Данії й Нідерландах, провідним є розподіл ролей між державою, компаніями та профспілками. Асоціації роботодавців і профспілки найбільш активно беруть участь у плануванні професійної освіти та управлінні нею, а держава легітимізує рішення, що ухвалені на основі домовленостей соціальних партнерів.

Модель партнерства, що сформована в Німеччині й Австрії, характеризують як змішану модель, оскільки система професійної освіти діє в межах неокооперативної, а фінансування професійної освіти відбувається в контексті ліберальної моделі. У сфері освіти обов'язки соціальних партнерів законодавчо розмежовані між федеральним урядом і землями.

Вивчення соціально-педагогічної категорії «соціальне партнерство» у документах міжнародних організацій уможливує висновок про те, що соціальне партнерство в освіті можна вважати надійним та апробованим соціальним механізмом, який сприяє економічній стабільності кожної держави.

В умовах глобалізації світової економіки помітна переорієнтація її структури від виробництва товарів на виробництво послуг. Сфера послуг набуває динамічного розвитку, стає одним із впливових чинників зростання економіки країни, покращення рівня життя населення, що зумовлює посилену потребу у висококваліфікованих робітниках для цієї галузі (Тіпанов, 2006).

У сучасних умовах дослідження соціального партнерства у сфері послуг потребує обов'язкового врахування особливостей і тенденцій розвитку професійної освіти в економічно й соціально розвинених країнах, зокрема в Австрії та Німеччині.

Зміст цієї категорії офіційно описаний у публікаціях ООН і Світового банку. Статистичний відділ ООН до переліку розвинених країн світу зараховує 53 країни з Північної Америки й Західної Європи, частково зі Східної і Центральної Європи, а також Ізраїль, Австралію, Японію, Сингапур, Південну Корею, Нову Зеландію. Основним критерієм такої класифікації країн є показник внутрішнього валового продукту (ВВП) на душу населення, продуктивність праці, частка наукомісткої продукції у виробництві, конкурентоспроможність товарів і послуг на світовому ринку тощо (Авшенюк, 2015, с. 8–9).

У довідковій літературі економічний термін «валовий внутрішній продукт» (ВВП) витлумачений як ринкова вартість усіх кінцевих товарів і послуг, зроблених за рік у всіх галузях економіки на території держави для споживання, експорту й нагромадження, незалежно від національного

маркера підприємств, розташованих на території цієї країни (Довідник цікавих фактів та корисних знань, 2017).

ВВП вираховують за так званою територіальною ознакою. Інший економічний термін – «валовий національний продукт» (ВНП), що означає сукупну вартість обсягу кінцевих товарів і послуг, вироблених на території країни й за її межами з використанням факторів виробництва, що належать цій державі (Довідник цікавих фактів та корисних знань, 2017).

Отже, ВВП визначають за обсягом продуктів, вироблених на території країни, а ВНП – за обсягом продуктів, виготовлених на території країни та за кордоном.

На нашу думку, важливо з'ясувати сутність поняття «сфера послуг». Згідно з економічним словником-довідником, поняття «сфера послуг» – це сукупність галузей народного господарства, які безпосередньо обслуговують населення. Одна група галузей надає матеріальні послуги (громадське харчування, житлово-комунальне господарство, різні види побутового обслуговування та ін.); друга група охоплює галузі, що забезпечують людей переважно духовними й іншими нематеріальними благами (освіта, охорона здоров'я, культура, мистецтво тощо). Особливість праці у сфері послуг полягає в тому, що вона має безпосередній вплив на людину як на об'єкт її застосування (Економічний словник-довідник, 2017).

У широкому розумінні до сфери послуг зараховують надзвичайно важливі й масштабні види людської діяльності: медицину, освіту, торгівлю, банківські операції, юриспруденцію. Це види і сфери людської діяльності, які невід'ємні від поняття й категорії «послуг»:

- медичні послуги,
- освітні послуги,
- торговельні послуги,
- банківські послуги,
- юридичні послуги (Войтович, Данилюк, 2013)..

Не менш значущими є такі види діяльності, як житлове будівництво, ремонт і технічне обслуговування, галузі перевезень, розгалужена мережа зв'язку, інформаційна служба, комунальне й готельне господарство, спорт і туризм як величезні та самостійні види людської діяльності, страхова сфера і сфера побуту (Войтович, Данилюк, 2013).

Варто наголосити, що професійна підготовка фахівців сфери послуг у Німеччині організована відповідно до «Переліку професій у виробничій сфері та у сфері послуг, що здобувають у системі дуальної освіти» («Liste der Produktions-und Dienstleistungsberufe im dualen System») (BIBB, 2016).

Цей документ розробляє Федеральний інститут професійної освіти (BIBB) у співпраці з представниками палати промисловості й торгівлі,

ремесл, сільськогосподарської продукції. До сфери послуг (виробничої сфери послуг) входять ті професії, працівники якої виробляють продукцію / послугу, а саме: кравець, пекар, кухар, електрик, фахівець туристичної, аграрної, екологічної сфер, столяр, садівник, фахівець із водопостачання, фахівець із водовідведення та інші (BIBB, 2016).

Періодично Федеральне міністерство освіти і досліджень (BMBF) у співпраці із соціальними партнерами – Федеральним інститутом професійної освіти (Bundesinstitut für Berufsbildung (далі – BIBB)) та Інститутом досліджень ринку праці і професій (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB)) – оновлюють перелік освітніх професій, визнаних на державному рівні (Staatlich anerkannte Ausbildungsberufe), що орієнтовані на вимоги ринку праці.

На особливу увагу заслуговує той факт, що в річному звіті (BIBB, 2016) (станом на 25 жовтня 2017 р.) подано статистичні дані про запровадження змін до навчальних професій, що спричинені актуальними економічними, технологічними й суспільними вимогами.

Інтернаціоналізація економіки й торгівлі, прогресивне інформаційне суспільство, науковий прогрес, а також європеїзація освітнього ринку та ринку праці є частиною сучасного суспільства, а професійна освіта й підготовка, відіграють важливу роль у розв'язанні цих питань.

Варто наголосити, що в 1989 р. Федеральне міністерство освіти і наукових досліджень (Bundesministerium für Bildung und Forschung) та Федеральне міністерство економіки і праці (Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit) підписали «Німецько-австрійську угоду про співпрацю у сфері професійно-технічної освіти та підготовки і взаємне визнання еквівалентності екзаменаційних свідоцтв» («Deutsch-Österreichische Abkommen über die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung und die gegenseitige Anerkennung der Gleichwertigkeit von beruflichen Prüfungszeugnissen»), що чинна донині й забезпечує взаємне визнання еквівалентності професійних сертифікатів.

Необхідно зазначити, що в Австрії й Німеччині професійна підготовка фахівців загалом і сфери послуг зокрема відбувається в межах дуальної системи освіти, це передбачає поєднання навчання в професійній школі та на підприємстві. Підприємства, які організовують професійне навчання майбутніх фахівців на власній виробничій базі, одержують у регламентованому порядку ліцензії, що видають торгово-промислові й ремісничі палати, які контролюють виробниче навчання майбутніх фахівців на підприємствах.

Зауважимо, що «Міжнародна стандартна класифікація професій» («ISCO-08», «Internationaler Standardklassifikation der Berufe») рекомендована Міжнародною конференцією статистики праці Міжнародного бюро праці для

переведення національних даних до системи, що полегшує міжнародний обмін професійною інформацією (Женева, 2008 р.).

Цей документ складається з десяти розділів:

- 1) керівники, менеджери;
- 2) професіонали;
- 3) техніки та помічники професіоналів;
- 4) технічні службовці;
- 5) працівники сфери торгівлі та послуг;
- 6) кваліфіковані робітники сільськогосподарської, лісової та рибної галузі;
- 7) кваліфіковані працівники промисловості та ремісництва;
- 8) оператори устаткування та машин, монтажники;
- 9) елементарні професії;
- 10) військові професії (Internationaler Standardklassifikation der Berufe (ISCO-08, 2008).

У розділі № 5 «Фахівці сфери торгівлі та послуг» («Dienstleistungsberufe und Verkäufer») розміщено перелік професій, що надають послуги приватним особам, продавці, фахівці з питань догляду, фахівці служб захисту та безпеки.

Наголосимо, що «Міжнародна стандартна класифікація професій» узята за основу для розроблення національного класифікатора України «Класифікатор професій» (Класифікатор професій, 2016).

Згідно з Національним класифікатором України «Класифікатор професій – 2016», до розділу 5 «Працівники сфери торгівлі та послуг» належать професії, що передбачають знання, необхідні для надання послуг.

Професійні завдання охоплюють надання послуг, пов'язаних із поїздками, побутом, харчуванням, обслуговуванням, охороною, підтриманням правопорядку, торгівлею тощо. Більшість професій, уміщених до цього розділу, вимагає повної загальної середньої та професійно-технічної освіти чи повної загальної середньої освіти та професійної підготовки на виробництві.

Низка професій може мати ступінь молодшого спеціаліста. На особливу увагу заслуговує те, що фахівці, які забезпечують водопостачання й водовідведення, зазначені в розділі 8 «Робітники з обслуговування, експлуатації та контролювання за роботою технологічного устаткування, складання устаткування й машин» (Класифікатор професій, 2016).

Отже, курс України на євроінтеграцію зобов'язує до переорієнтації не тільки економіки країни, а й системи підготовки професійних кадрів. Основою реформування професійної освіти мають стати модернізація змісту професійної діяльності фахівців, створення нової нормативно-правової бази.

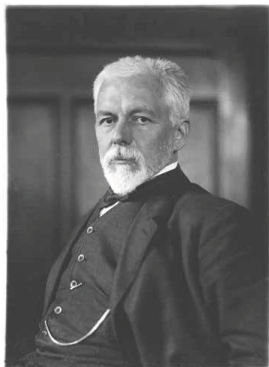
1.3. Соціальне партнерство в професійній підготовці фахівців Австрії й Німеччини: ретроспективний аналіз

У ході дослідження проблеми розвитку соціального партнерства в системах австрійської й німецької професійної освіти виконано комплексний аналіз реформування освітньої галузі професійної освіти. У наукових працях Н. Абашкіної (2002), Т. Козак (2011), О. Огієнко (2008), М. Пальчук (2016), Л. Чулкова (2010) обґрунтовано висновки про партнерсько-орієнтовану стратегію реформування освітньої сфери в європейських країнах як централізований, політичний, економічний, глобалізаційний, стратегічний за своєю сутністю процес.

Послугуючись цим висновком, окреслимо одну з базових ідей нашого дослідження: соціальне партнерство в Німеччині та Австрії розвивається невідривно від професійної освіти, слугує суттєвим підґрунтям для сучасної системної реформи професійної освіти загалом і професійної підготовки фахівців зі сфери послуг зокрема.

Вивчення праць вітчизняних і зарубіжних науковців із порушеної теми доводить, що процес становлення соціального партнерства в професійній освіті європейських країн пройшов складний шлях реформаційних змін.

На початку ХХ ст. розвиток соціального партнерства в професійній підготовці фахівців сфери послуг (якщо його характеризувати в контексті співпраці (партнерства) підприємства з професійними школами) став можливим завдяки ініціативам філософа освіти, німецького педагога, політика, засновника експериментальних обов'язкових «трудових шкіл» у м. Мюнхен Г. Кершенштайнера (G. Kerschensteiner). Ці школи були створені на основі ремісничих шкіл із таких ремесл-спеціальностей: металооброблення, оброблення дерева, будівництво, книгодрукування, приготування їжі, виготовлення одягу і взуття, сільське господарство, торгівля (Gonon, 2013).



Г. Кершенштайнер
(G. Kerschensteiner)

Реформаторські ідеї Г. Кершенштайнера виникли на основі попереднього ґрунтовного вивчення тогочасних ремісничих шкіл не лише в м. Мюнхен, а й в інших містах Німеччини, а також в Австрії та Швейцарії. Результати наукових пошуків і практичної діяльності всебічно представлені в чотирьох статтях: «Нова організація ремісничих шкіл у Мюнхені» (1902 р.), «Сучасна організація шкіл продовженого навчання для дівчат» (1902 р.), «Професійна чи загальна освіта?» (1904 р.), «Три основні засади для організації шкіл продовженого навчання» (1906 р.) (Gonon, 2013).

Необхідно зазначити, що офіційна педагогіка першої половини ХХ ст. не реалізувала запропонованих ідей Г. Кершенштайнера. Ще тривалий період зміст професійного навчання не відображав єдності практичної й теоретичної професійної підготовки, а ремісники перешкоджали розвиткові соціального партнерства, оскільки мали бажання залишатися єдиними носіями професійної підготовки (Абашкіна, 1998, с. 22).

Вагомий внесок у розвиток теорії професійної освіти зробив відомий німецький педагог Е. Шпрангер (E. Spranger), який стверджував, що «шлях до вищої загальної освіти веде через професію й тільки через професію». Розробляючи теорію професійної освіти, Е. Шпрангер використовував категорії «індивідуальність», «універсальність», «цілісність». Науковець запропонував трифазову модель процесу навчання: засвоєння основ науки, професійна освіта, загальна освіта. Поняття «загальна освіта» було розширене через збагачення ознак, притаманних професійному навчанню. Унаслідок цього відбувалася «професіоналізація» загальноосвітньої підготовки (Абашкіна, 1998).

На нашу думку, міркування Ф. Гонона (Gonon, 2013), обґрунтовані в науковій праці «Від професійної педагогіки Кершенштайнера до європейських рамок кваліфікацій – погляд назад і вперед», якнайкраще ілюструють особливості історичного розвитку соціального партнерства в професійній освіті на початку ХХ ст., що уособлювала реорганізацію ремісничих шкіл та енергійний пошук нових типів закладів професійної освіти, а отже, зміни в культурі, що виявлялися в усіх сферах суспільного життя, зокрема в освіті, політиці й економіці.

За висловом дослідника Г. Альбрехт (Albrecht, 2013), Е. Грубер (Gruber, 2004), Г. Цінке (Zinke, 2013) та ін. розвиток соціального партнерства в професійній освіті Австрії й Німеччини в другій половині ХХ ст. являв собою сукупність структурних (організаційних) і культурних (функціональних) реформ, що проводили німецький та австрійський уряди, адміністрації всіх федеральних німецьких, австрійських земель для досягнення більш високих якісних показників діяльності освітньої професійної системи через налагодження політико-адміністративної співпраці всіх соціальних партнерів, спрямованої на досягнення пріоритетних цілей і результатів діяльності професійної освіти.

Отже, у німецькомовних країнах (Австрії, Німеччині та Швейцарії) сформувалася нова форма професійного навчання – дуальна, організація якої передбачала надання теоретичної та практичної підготовленості, водночас започаткувала розвиток соціального партнерства. Поняття «дуальна система» уперше використано в Німеччині в середині 60-х рр. ХХ ст. на позначення нової, більш гнучкої форми організації професійного навчання, яка в

подальшому набула поширення в інших німецькомовних країнах (Австрія, Швейцарія).

Соціальне партнерство в професійній підготовці фахівців уможливило поєднання теорії і практики, підвищило якість підготовки фахівців з огляду на вимоги роботодавців у межах нових організаційно відмінних форм навчання (почергове навчання в професійній школі та на виробництві / підприємстві). Одним зі світових лідерів у сфері підготовки кваліфікованих кадрів на сьогодні є Європейський Союз, який завдячує цьому дуальній системі професійної освіти і навчання. Дуальність як методологічна характеристика професійної освіти передбачає узгоджену взаємодію освітньої та виробничої сфери з підготовки кваліфікованих кадрів певного профілю в межах організаційно відмінних форм навчання.

Логіка пошуку вмотивовує доцільність ретроспективного аналізу розвитку соціального партнерства в професійній підготовці фахівців у сфері послуг, що вможливить розроблення авторської періодизації її основних етапів. У межах дослідження сконцентровано увагу на періоді II половини XX – початку XXI століть. У ході обґрунтування періодизації взято до уваги її основні компоненти, наповнено їх конкретним змістом, а саме: об'єкт періодизації – явище «соціальне партнерство в професійній освіті», що схарактеризоване в його розвитку, із виокремленням конкретних інтервалів часу; суб'єкт періодизації – друга половина XX ст. – початок XXI ст., тобто той інтервал часу, що відображає специфіку перебігу історичного часу й виражений у його основній категорії – «століття».

В основу розроблення періодизації покладено такі критерії: конкретно-історичні події, об'єктивні закономірності соціально-культурного, політичного й економічного розвитку Австрії та Німеччини загалом і систем професійної освіти зокрема; виникнення й динаміка розвитку основних механізмів реалізації соціального партнерства в професійній освіті Австрії та Німеччини; інституціоналізація соціального партнерства в професійній освіті Австрії й Німеччини.



Вивчення наукових історико-педагогічних джерел послугувало підставою для виокремлення чотирьох періодів розвитку соціального партнерства в професійній освіті Австрії й Німеччини в II половині XX – на початку XXI ст.

1. Перший – інституційний (1965 – 1980 рр.) – період інституціоналізації соціального партнерства, для якого характерне розроблення законодавчого забезпечення соціального партнерства в офіційно визнаній дуальній системі професійної освіти в Австрії, Федеративній Республіці Німеччині (ФРН) та

Німецькій Демократичній Республіці (НДР); створення Європейської економічної спільноти (European Economic Community).

2. Другий – реформаційний (1981 – 1992 рр.) – період трансформаційних процесів у системах професійної освіти ФРН і НДР, що спричинені послабленням централізованого управління в Німецькій Демократичній Республіці; об'єднанням Німеччини; розвитком інтеграційних процесів у європейських країнах.

3. Третій – консолідаційний (1993 – 2005 рр.) – період, якому притаманна консолідація європейських країн для забезпечення добробуту, безпеки, солідарності й демократії; підписання Маастрихтського договору (Договір про утворення Європейського Союзу); створення єдиного європейського простору у сфері вищої й професійної освіти та навчання; започаткування «Копенгагенського процесу».

4. Четвертий – глобалізаційний (2006 р. – до теперішнього часу) – період, що вирізняється розвитком глобального ринку виробництва і праці, необмеженою конкуренцією, професійною мобільністю, підвищенням якості та стандартизацією освіти; міждержавною трудовою міграцією, що вимагає злагодженої взаємодії міжнародних соціальних партнерів для забезпечення сумісності права людства на пересування з потребою світового співтовариства в розширенні професійного поля діяльності, відкритості, доступності й інтернаціоналізації освітнього простору.

Доцільно більш докладно описати диференційовані періоди розвитку соціального партнерства в професійній освіті Австрії й Німеччини. Ключовою характеристикою першого періоду інституалізації соціального партнерства (1965 – 1980 рр.) є запровадження законодавчого забезпечення в офіційно визнаній дуальній системі професійної освіти в Австрії, ФРН і НДР. У 60 – 70 роках ХХ ст. важливими аспектами запровадження законодавчих засад соціального партнерства в дуальній системі професійної освіти були:

– політичний, який акцентував увагу в післявоєнний період на «демократичній соціалізації учнів» (ФРН й Австрія), та ідеологічний – «школа, яка працює» (НДР), мета якого – оволодіння грамотою, основами професії та виховання громадянина держави пролетарів;

– економічний (у 1957 р. шість європейських країн – Бельгія, Західна Німеччина, Італія, Люксембург, Нідерланди, Франція – утворили Європейську економічну спільноту для формування спільного ринку, який забезпечував досягнення чотирьох свобод: переміщення товарів, послуг, людей і капіталів);

– соціальний, який убачав тісний зв'язок між економічним розвитком країни та рівнем освіти її громадян (UK Essays, 2015).

Відповідно до завдань нашого дослідження, вважаємо за доцільне звернути увагу на наукову працю «Соціальна ринкова економіка: історія, принципи і реалізація. Від А до Я» (2008), де зазначено, що стратегічною концепцією соціального розвитку країн Європейської економічної спільноти з середини 60-х рр. ХХ ст. стала концепція «сформованого суспільства», розроблена Л. Ерхардом (L. Erhard). Ця концепція під назвою «відкритого», «динамічного» суспільства, або «суспільства високої продуктивності праці», визнана на загальнодержавному рівні. Сутність концепції полягає в тому, що у «сформованому суспільстві» передбачене створення вільної кооперації всіх суспільних класів і груп унаслідок поступового еволюційного розвитку, у якому всі соціальні проблеми мають бути розв'язані на основі домовленостей. Саме завдяки компромісам можна досягнути «соціальної рівноваги» і «соціального партнерства» (Hasse, R. H., Schneider, H., & Weigelt, K., 2008).

Згідно з ухваленим у 1965 р. законом «Про розвиток соціалістичної системи професійної освіти в Німецькій Демократичній Республіці» («Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Berufswesens in der Deutschen Demokratischen Republik») та законами про професійну освіту («Berufsbildungsgesetz», 1969 р., ФРН), про професійну освіту («Berufsbildungsgesetz», 1969 р., Австрія), розвиток освіти, науки і культури був проголошений провідним завданням для кожної землі цих країн та ключовим вектором розвитку соціального партнерства в професійній освіті на всі наступні роки і століття.

Із 70 років ХХ ст. у цих німецькомовних країнах законодавча база професійної освіти слугує основою для розбудови самостійної й рівноцінної ланки системи освіти. Соціальні партнери ініціювали ухвалення законодавчих актів про стимулювання професійної освіти, наголосивши на необхідності здобуття професійної освіти дівчатами з технічних професій. Для дітей іноземних робітників професійна освіта ставала адаптаційним механізмом включення в суспільне життя. У цей період посилено увагу щодо використання моделей організації професійного навчання з учнями, які не встигають. Усі ці заходи сприяли покращенню ситуації у сфері професійної освіти.

Вивчення автентичних джерел із теми дослідження засвідчило, що професійні школи в дуальній системі навчання ставали популярними, оскільки вони надавали старшокласникам змогу не лише здобути повну середню освіту, а й, залежно від типу закладу професійної освіти, професійну кваліфікацію за такими напрямками: «Виробництво та техніка», «Домашнє господарство», «Сільське господарство», «Харчова промисловість» тощо. Характерною ознакою цих закладів професійної освіти було поєднання загальноосвітньої, професійно-теоретичної та професійно-практичної

підготовки. Навчальна програма передбачала опанування предметів на робочому місці, оволодіння теоретичними основами професії в професійній школі, заняття в якій проводили 1-2 рази на тиждень. Залежно від обраної професії, тривалість професійної підготовки становила від 2 до 3,5 років (Козак, 2011, с. 10).

У періодичному виданні BIBB «Історія професійної освіти» («Geschichte der Berufsbildung») професор Інституту професійної освіти, праці та техніки (Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik) університету м. Фленсбург Ф. Геркнер наголошує, що вагомою подією в системі професійної освіти стало ухвалення 1973 року у ФРН та запровадження «Структурного плану освіти» («Strukturplan für das Bildungswesen»), згідно з яким розробляють проект усієї системи освіти, зокрема професійної підготовки. Управління професійною освітою передавали до компетенції всіх соціальних партнерів на чотирьох рівнях: федеральному, земельному, регіональному, на рівні підприємств:

1) представник федерального уряду (федеральний міністр у справах освіти і науки) відповідав за основні положення й питання координації, затверджував робочу програму Федерального інституту професійної освіти; Федеральний інститут професійної освіти (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), заснований у 1970 році, мав розробити рекомендації для федерального уряду стосовно питань подальшого розвитку професійної освіти;

2) на рівні земель як адміністративних одиниць федерації працювали постійні комітети з питань професійної освіти, що консультували уряди земель із цих питань; до земельних комітетів входили представники роботодавців, профспілок і міністерств земель; уряди земель узгоджували навчальні плани та програми професійних шкіл із розробками федерального інституту професійної освіти;

3) на рівні регіонів компетентними в питаннях професійної освіти ставали палати промисловості й торгівлі, палати ремесл, палати сільськогосподарської продукції, що відповідали за профорієнтацію, контроль і визнання професійної підготовки в регіоні; при палатах розв'язували питання, пов'язані з професійною підготовкою, створювали комітети контролю за заліками й випускними іспитами з професійної підготовки, перекваліфікації та підвищення кваліфікації фахівців;

4) на рівні підприємств, де проходило організоване професійне навчання, створювали представництва від робітників, а також ради підприємств, які мали право голосу в процесі планування та реалізації професійної освіти (Herkner, 2015).

На нашу думку, рівні соціального партнерства: федеральний, земельний, регіональний і рівень підприємств – забезпечують взаємодію учасників освітнього процесу, сприяють їхній співпраці в управлінській, науковій та організаційній діяльності.

Аналіз основних напрямів діяльності Інституту освітніх досліджень економіки («Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft») засвідчив, що система соціального партнерства в професійній освіті Австрії вирізняється скоординованою та злагодженою співпрацею всіх соціальних партнерів.

За професійну освіту в Австрії відповідає Федеральне міністерство науки, дослідження й економіки («Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft») та Австрійський інститут наукових досліджень професійної освіти («Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung»).

Австрійський інститут наукових досліджень професійної освіти засновано в 1970 р. за сприяння Австрійської федерації профспілок. Ця установа сформувала першу дослідницьку й законодавчу базу фахової підготовки фахівців в Австрії. Із 1978 р. публікують щоквартальний журнал «Австрійський інститут досліджень професійної освіти», що містить результати наукових студій і наукових прогнозів стосовно окреслення подальшої стратегії діяльності, розвитку професійної освіти з огляду на тенденції ринку праці; забезпечення відповідності навчальних планів і програм вимогам та потребам часу; сприяння проходженню виробничого навчання й виробничої практики на підприємствах, в організаціях, установах та працевлаштуванню випускників; з'ясування необхідності в придбанні обладнання, інструментів, витратних матеріалів для навчальних цілей із метою формування матеріально-технічної бази навчальних кабінетів, лабораторій, майстерень для опанування слухачами нових технологій виробництва; сприяння залученню позабюджетних коштів для потреб закладів професійної освіти; проведення ефективного аналізу заповнення вакансій підприємств, організацій, установ регіону випускниками закладів професійної освіти для вдосконалення навчального процесу (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, 2017).

Із 1979 р. названий інститут проводить щорічні науково-практичні конференції з питання підготовки та зайнятості фахівців, дні кар'єри, семінари-практикуми, ярмарки вакансій, круглі столи, проекти тощо. Учасники науково-практичних заходів і нині обговорюють реалії та перспективні шляхи виконання основних завдань, серед яких: налагодження співпраці з роботодавцями; вивчення динаміки попиту на професії на ринку праці Австрії; надання пропозицій керівництву закладів професійної освіти; організація зустрічей роботодавців зі студентами з приводу подальшого працевлаштування тощо.

Необхідно зазначити, що в Австрії питаннями зайнятості фахівців опікується Федеральна біржа праці («Bundesarbeitskammer»). Із часу її заснування в 1921 р. основна мета діяльності біржі – сприяння працевлаштуванню населення; розроблення заходів, спрямованих на запобігання масовому безробіттю, що виникло внаслідок структурних змін в економіці; складання прогнозів щодо створення робочих місць за сферами й галузями економіки; задоволення потреб підприємств у висококваліфікованих фахівцях.

Важливим аспектом соціального партнерства в професійній освіті й підготовці є налагодження взаємин між роботодавцем і фахівцем. Взаємини між роботодавцем і найманим працівником завжди мають елемент конфліктності, тому що їхні інтереси ніколи цілком не збігаються. Першим кроком до примирення сторін стає початок відкритих переговорів, які в деяких країнах (Франція, Бельгія, Австрія, Німеччина) є обов'язковими та передують всім іншим методам досягнення консенсусу. Результатом переговорів вважають профспілкову угоду, що окреслює взаємні вчинки сторін. Австрійська федерація професійних спілок («Österreichischer Gewerkschaftsbund (ÖGB)») утворилася 1945 року, це незалежна, позапартійна демократична організація, членство в якій добровільне. Особливо важливий той факт, що більше як 60 % від усіх робітників країни – члени профспілок.

Це об'єднання представляє робітників як приватних, так і державних підприємств та організацій. Федерація об'єднує 7 галузевих профспілок.

Зважаючи на демократичний розвиток Австрійської федерації професійних спілок, можемо стверджувати, що консолідація галузевих профспілок Австрії засвідчує виконання основної функції профспілок – надійного захисту прав та інтересів усіх працівників.

Отже, в основу професійної освіти Австрії й Німеччини в кінці 60-х років ХХ ст. закладено ідеї соціального партнерства на всіх рівнях: федеральному, земельному, регіональному, на рівні підприємств. Дослідження розвитку соціального партнерства в Німеччині та Австрії дало змогу з'ясувати, що ефективного налагодження цього процесу досягають завдяки наявності ефективного законодавчого забезпечення, децентралізації, розподілу повноважень і зобов'язань між усіма зацікавленими сторонами в професійній підготовці фахівців загалом та сфери послуг зокрема.

Другий період – реформаційний (1981 – 1992 рр.), для нього характерні трансформаційні процеси в системах професійної освіти ФРН і НДР, що спричинені послабленням централізованого управління в Німецькій Демократичній Республіці, об'єднанням Німеччини, розвитком інтеграційних процесів у європейських країнах. Результати дослідження трансформаційних процесів, що відбувалися в системах професійної освіти ФРН і НДР після

Другої світової війни, представлено в працях Ф. Геркнера (Herchner, 2015), М. Кремер (Kremer, 2009), З. Мор (Mohr, 2015) та інших.

Сфера професійної освіти у двох країнах мала суттєві відмінності. У науковій статті Г. Альбрехта й Г. Цінке (Albrecht, Zinke, 2013) схарактеризована політика у сфері професійної освіти, що проводили у ФРН і НДР після Другої світової війни. Це вможливило виявлення відмінних і спільних ознак, що зумовлені соціально-політичним устроєм та педагогічними цілями в обох державах. Німецькі науковці зазначали, що професійна освіта НДР була підпорядкована лише державним органам: управлінню освіти, державному секретаріату центрального інституту професійної освіти. Оскільки засоби виробництва належали державі, професійне навчання фахівців сфери послуг входило до державного економічного управління. У процесі планування професійної освіти зважали на потреби в робітничих кадрах різної кваліфікації для відбудови держави в післявоєнний період, а не на вимоги ринку праці. Освітня політика НДР була ґрунтована на марксистсько-ленінській ідеології. Представники влади вважали, що на цій основі можливе впровадження нових технологій і молодь варто стимулювати до досягнення високих економічних показників

На відміну від цього, у ФРН відбулося відновлення адміністративного поділу на федеральні землі з органами управління освітою в кожній землі – земельними міністерствами освіти. У цих землях не проводили планування освіти, регулювальним чинником тут був і є ринок праці (Albrecht, Zinke, 2013).

Так, у 1984 р. на федерально-земельному рівні – земля Баден-Вюртемберг (Baden-Württemberg) – у ФРН ухвалено концепцію «Нові медії та сучасні технології в загальноосвітній та професійній школі» («Neue Medien und moderne Technologien in der allgemein- und berufsbildenden Schulen»). У концепції рекомендовано вивчати основи комп'ютерної грамотності в загальноосвітній школі, починаючи з 7 класу. Учні професійних шкіл на підприємствах ознайомлювалися з можливостями застосування нової ЕОМ на конкретному робочому місці.

Зазначимо, що в кінці 80-х років ХХ ст. нові технології та комп'ютеризація виробництва сприяли економічному зростанню країн-членів Європейської економічної спільноти. Нові знання, утілені в технології й організацію виробництва, створювали конкурентні переваги окремих підприємств і національних економік у цілому. Уряди цих країн започаткували розвиток європейської інтеграції. На наше переконання, така політична, економічна й соціальна згуртованість європейських країн започаткувала мирну інтеграцію Східної Німеччини.

Як відомо, у 1990 р. набув чинності договір про об'єднання ФРН і НДР, хоч обидві держави були по-різному соціально й політично орієнтованими, мали неоднаковий рівень добробуту населення, проте завжди надавали першорядного значення саме професійній підготовці фахівців. Так, на початку 90-х років ХХ ст. в об'єднаній Німеччині 70 % випускників загальноосвітніх шкіл спочатку навчалися в системі початкової професійної підготовки й були зорієнтовані на здобуття робітничої кваліфікації (Абашкіна).

Зауважимо, що система професійної освіти забезпечує створення більшої кількості робочих місць і стає економічне зростання економіки держави. У праці «Двадцять років об'єднання Федеральних земель. Економічні досягнення Східної Німеччини 1990 – 2010 р.» наголошено, що процес об'єднання п'яти федеральних земель до ФРН спричинив економічний спад, особливо в нових приєднаних землях. Для початку 90-х років ХХ ст. було характерним зростання інфляції, безробіття та інші соціально-економічні проблеми. Після об'єднання обох держав кількість зайнятих у сфері послуг зменшилася на 20 %, у сфері промисловості – більш ніж на 50 %, у сільському господарстві – на 70 % (Institut für Wirtschaftsforschung, 2010).

Ретроспективний аналіз розвитку соціального партнерства в професійній освіті дав змогу з'ясувати, що новий політичний уряд й економічна ситуація зумовили необхідність переосмислення основ освітньої політики. У п'яти нових федеральних землях, створених на території колишньої НДР, відбулося докорінне переструктурування закладів професійної освіти, що вплинуло на зміну їхньої повсякденної діяльності.

Автори праці «Двадцять років об'єднання Федеральних земель. Економічні досягнення Східної Німеччини 1990 – 2010 р.» зазначають, що економічні показники у сфері ринку праці, економіки, освітніх послуг стрімко підвищувалися. Нові землі швидко розвивалися за новими ринково-економічними принципами та досягли за короткий проміжок «економічного дива» (Wirtschaftswunder) (Institut für Wirtschaftsforschung, 2010).

Згідно з міркуваннями соціолога освіти С. Балла (Ball, 1999), упродовж 90-років ХХ ст. у більшості країн західного світу відбулися суттєві трансформації принципів соціальної політики, способів фінансування соціальної сфери, форм працевлаштування в ній, ролей і стилів менеджменту, соціальних відносин, умов існування соціальних інститутів, культури та цінностей суспільства в цілому (Ball, 1999).

На початку 90-х років ХХ ст. у європейських країнах стрімко розвивалася професійна освіта, спрямована на конкурентоспроможність (навчання на робочому місці, навчання незаможних верств населення) і на розвиток людських ресурсів. Саме в постіндустріальній парадигмі людські

ресурси стали головним джерелом соціально-економічного прогресу, а їхній розвиток – пріоритетом національних і міжнародних політик (Gruber, 2004).

Виробничий прогрес натомість спричинив потребу в розвитку людських ресурсів, що відповідали б вимогам економіки та стандартам якості виробництва. Доказом упровадження політики розвитку людськими ресурсами є міністерська програма Австрії «Кар'єра з професійним навчанням» (1991 р.) (Karriere mit Lehre), що стимулювала учнів здобувати освіту в дуальній системі професійного навчання, діяльність якої спрямована переважно на підвищення рівня загальноосвітньої та професійної підготовки, підвищення кваліфікації, перекваліфікації, навчання впродовж життя (Gruber, 2004).

Третій період (1993 – 2005 рр.) – консолідаційний, це період консолідації європейських країн для забезпечення добробуту, безпеки, солідарності й демократії. У цей час підписано Маастрихтський договір («Договір про утворення Європейського Союзу»), докладено зусиль до створення загальноєвропейського простору у сфері вищої і професійної освіти та започатковано «Копенгагенський процес» (EUQAVET, 2002).

На початку 90-х років XX ст. інтеграційні процеси в європейських країнах стрімко поширювалися, унаслідок цього 1992 року в м. Маастрихт (Нідерланди) Європейською економічною спільнотою підписаний Маастрихтський договір («Maastricht Treaty») про утворення Європейського Союзу (ЄС), що набув чинності в 1993 р. ЄС, до складу якого входять 28 незалежних держав-членів, об'єднав європейські країни та утвердив політичну й економічну співпрацю, а саме: спільну зовнішню політику, співпрацю у сфері правосуддя та внутрішніх справ, єдиний ринок, стандартизовану систему законодавчого забезпечення (UK Essays, 2015).

З огляду на всеосяжний характер інтеграційних процесів у 90-х роках XX ст., суттєвим поштовхом для розвитку професійної освіти стало ухвалення в Копенгагені «Декларації Європейської Комісії і Міністрів освіти європейських країн з розвитку співпраці у сфері професійної освіти та навчання в Європі». У листопаді 2002 року започатковано так званий «Копенгагенський процес» (КП) (EUQAVET, 2002).

Доречно зазначити, що в Копенгагенському процесі беруть участь країни-члени ЄС, Норвегія і країни-кандидати до вступу в ЄС, із залученням їхніх урядів, соціальних партнерів та інституцій Європейського Союзу. Метою КП є покращення характеристик, якості та привабливості професійної освіти й навчання в Європі. До основних стратегічних цілей Копенгагенського процесу належать: посилення європейського виміру в професійній освіті та навчанні; збільшення інформації, консультування й керівництва, а також прозорості системи; розвиток механізмів взаємного

визнання й легалізації компетенцій і кваліфікацій; покращення оцінювання якості професійної освіти та навчання (Пуховська, Леу, Радкевич, Шимановський, 2016). Більш докладно цю проблематику досліджено в розділі 1 (параграф 1.2).

У контексті наукового пошуку вважаємо за доцільне схарактеризувати діяльність соціальних партнерів (Федеральна служба працевлаштування, Федеральна біржа працевлаштування, міністерства освіти Австрії та Німеччини), які заснують інформаційно-консультативні центри з питань професійної освіти та працевлаштування для молоді. Особливу увагу зосереджено на вивченні офіційного сайту <https://www.aubi-plus.de>, який функціонує з 1995 р. Нині на ньому розміщено понад 100 тис. пропозицій щодо вакантних місць для здобуття професійної освіти та проходження професійної практики у ФРН. Сайт виконує функцію інформаційно-консультативної підтримки учнівської молоді з питань працевлаштування та розвитку кар'єри, ярмарку професій, професійного розвитку й підвищення кваліфікацій. Інформацію про Центри професійної орієнтації Австрії можна отримати в онлайн-режимі за адресою: www.ams.at/berufsinformation.

Вивчення змістового наповнення зазначених сайтів спонукає до висновку про те, що інформаційно-консультативне забезпечення Австрії й Німеччини побудоване на засадах оперативності, вичерпності й актуальності представленої інформації, доступності та своєчасного надання інформаційних, консультаційних і профорієнтаційних послуг.

Четвертий період – глобалізаційний (2006 р. – до теперішнього часу), йому притаманні такі явища, як глобальний ринок виробництва і праці, необмежена конкуренція, професійна мобільність, якість та стандартизація освіти, міждержавна трудова міграція, що вимагає злагодженої взаємодії міжнародних соціальних партнерів для забезпечення сумісності права людства на пересування з потребою світового співтовариства в розширенні професійного поля діяльності, відкритості, доступності й інтернаціоналізації освітнього простору.

Промовистою ознакою четвертого періоду, на нашу думку, є такі події, як ухвалення Брюгського комюніке (*Bruges Communiqué*, 2010) про зміцнення європейської співпраці у сфері професійної освіти та навчання на період 2012 – 2020 рр., а також започаткування Європейським фондом освіти («European Foundation for Education») Туринського процесу («Turin process», 2010 р.), що доповнює Копенгагенський процес і дає змогу країнам ЄС та країнам-партнерам обмінюватися знаннями й досвідом. Аналітичні матеріали країн-партнерів подають один раз на два роки.

У «Тезаурусі професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу» (2016 р.) «Туринський процес» потрактований як дієвий інструмент для:

- розвитку спільного бачення пріоритетів і стратегії професійної освіти й навчання в середньотерміновій перспективі;
- розбудови й оцінювання ефективності національної політики у сфері професійної освіти та навчання;
- аналізу досягнень у сфері професійної освіти й навчання на регулярній основі;
- забезпечення можливостей розвитку потенціалу взаємодії між країнами-партнерами та країнами-членами ЄС;
- координації найбільш ефективного використання донорських коштів відповідно до національних пріоритетів розвитку сфери професійної освіти й навчання (Пуховська, Леу, Радкевич, Шимановський, 2016).

Варто зазначити, що наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. економіки більшості країн світу переживають зміни в розподілі обсягу внеску різних секторів до ВВП і працевлаштування населення. Зокрема, за даними експертів, частка сектору послуг початку ХХІ ст. сягає 60 % глобального вироблення продукції, близько 75 % надання робочих місць, 25 % товарного експорту. Освіта посідає в цьому секторі міцні позиції, оскільки її міжнародний фінансовий обсяг експерти Світової Організації Торгівлі оцінюють у 40 млрд дол. США, що становить 3 % від загального експорту послуг. Підвищений рівень попиту на висококваліфікований людський капітал у розвинутих країнах світу сприяв посиленню міграційних процесів, зокрема переселенню кваліфікованої робочої сили з країн, що розвиваються. Розвинені країни почали змагатися між собою в привабленні найкращих студентів із різних куточків світу, що поступово переросло в так звані «битви за мізки» або в «глобальне полювання за талантами» для підтримання технологічної й економічної конкурентоспроможності (Авшенюк, 2015, с. 53–54).

Доріс Бурес (D. Bures), федеральний міністр інфраструктури Австрії, розпочала «Програму сприяння для жінок» (2008 р.) «Frauenförderprogramme») для заохочення австрійських та іноземних студентів (жінок) здобувати вищу освіту в австрійських університетах і вищих професійних школах за природничо-науковими й технічними напрямками підготовки.

Наукове зацікавлення становить діяльність Координаційного центру служби зайнятості Австрії, що у 2017 р. започаткував проект «Оцифрування світу роботи – нова наукова спрямованість». У межах цього проекту на офіційній сторінці Австрійського інституту досліджень професійної освіти розміщують інтерв'ю з представниками компаній, а також

з експертами в галузі національних, міжнародних освітніх, професійних досліджень, це дає змогу інформувати громадськість про світ роботи, зайнятість фахівців, професійну освіту й кар'єру тощо (OIBF, 2017).

Для вдосконалення професійної підготовки фахівців уряд ФРН спрямовує 125 млн євро на освітню програму «Професійний старт плюс (2015 – 2018)» («JOBSTARTER plus»). У межах проекту створено 63 тис. місць для проходження практичного навчання / стажування на малих і середніх підприємствах Німеччини. Зауважимо, що програму «Професійний старт плюс» уряд Німеччини реалізовує із соціальними партнерами – роботодавцями, на підприємствах яких майбутні фахівці опановують знання, уміння й професійні компетенції, що узгоджені з вимогами сучасної інноваційної економіки (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017)..

Уряд Німеччини в межах Східноєвропейської програми ініціює низку грантів – стипендіальних програм, а саме:

- Німецька служба академічних обмінів (Deutscher Akademischer Austauschdienst, DAAD, 2017) – стипендіальні програми для молодих учених, юристів, економістів, викладачів, науковців, журналістів; стипендії для післядипломного навчання випускників закладів вищої освіти усіх спеціальностей; стипендії для здобувачів творчих спеціальностей; ознайомлювальні студентські поїздки до Німеччини;

- Товариство ім. Карла Дуйсберга (Carl Duisberg Gesellschaft, 2017) – стипендіальні програми на продовження освіти;

- Фонд Ганса Бьоклера (Hans Böckler Stiftung, 2017) – стипендіальні програми для студентів, які навчаються у закладах вищої освіти Німеччини;

- Фонд Гайнріха Бьоля (Heinrich Böll Stiftung, 2017) – стипендіальні програми для студентів-іноземців, які навчаються або мають намір навчатися в Німеччині;

- Фонд Конрада Аденауера (Konrad Adenauer Stiftung, 2017) – стипендіальні програми для молодих науковців у галузі політології, економіки, права, журналістики та європейських студій;

- Фонд Розі Люксембург (Rosa Luxemburg Stiftung, 2017) – стипендіальні програми для іноземців, які навчаються в Німеччині за магістерськими програмами;

- Фонд Фрідріха Еберта (Friedrich Ebert Stiftung, 2017) – стипендіальні програми для студентів-іноземців і молодих науковців, які навчаються в Німеччині.

На підставі аналізу низки стипендіальних програм зазначених фондів можемо стверджувати, що вони відіграють важливу роль, а саме: мотивують молодих фахівців здобувати вищу професійну освіту; сприяють реалізації здібностей стипендіатів, їхній більш активній участі у виробництві, економіці

та суспільному житті; забезпечують мобільність науковців, студентів, викладачів, економістів на ринку праці.

Наукове зацікавлення становить праця «Інтернаціоналізація вищої освіти: досвід німецькомовних країн (Австрія, Бельгія, Німеччина, Ліхтенштейн, Люксембург, Швейцарія)», де зауважено, що сьогодні в європейських країнах затверджена типологія інтернаціоналізованих навчальних планів, які ведуть до міжнародного визнання професійних кваліфікацій. Це навчальні плани з інтернаціональним змістом, у яких традиційні предметні галузі збагачені завдяки порівняльним дослідженням (Огієнко, 2016).

Як слушно зазначає О. Щербак (2016), об'єктивною реальністю інтеграційних процесів є певна конвергенція, що особливо виявляється в системах професійної освіти, які безпосередньо пов'язані з ринками праці й економічним розвитком єдиної Європи. Водночас конвергенція обмежена чинниками локалізації, які закладені в національні системи професійної освіти у вигляді традицій, загальнокультурних установок та особливостей. В освітній галузі виокремлюють три основні моделі конвергенції: модель консенсусу, культурологічну модель і модель конфлікту. Дослідження основних тенденцій розвитку й сучасного стану професійної освіти в країнах Європейського Союзу доводить, що процес європейської інтеграції проходить у межах «культуралістичної» моделі, яка, на відміну від двох попередніх, трактує взаємне використання освітніх моделей як перенесення академічного або професійного дискурсу про освіту. У цьому зв'язку освітнє перенесення засвідчує не конвергенцію систем, а посилення взаємодії «експертів» у широкому розумінні слова – від політиків, керівників освіти, соціальних партнерів до дослідників (с. 55–56).

Вивчення інтеграційних процесів, які відбувалися в Європі впродовж останніх десятиліть, переконує, що вони ініційовані й реалізовані соціальними партнерами через соціальний діалог, який утвердився як могутній дієвий механізм для налагодження конструктивної співпраці, для досягнення чотирьох свобод: переміщення товарів, послуг, людей і капіталів – скасування митних зборів і кордонів, консолідації, стандартизації систем законодавчого забезпечення, утворення єдиного ринку й простору у сферах вищої і професійної освіти, що забезпечує розвиток держави через формування високоякісного людського (освіта, здоров'я) і соціального (культура, громадянське суспільство) капіталу.

Отже, дослідження розвитку соціального партнерства в професійній освіті Німеччини й Австрії вможливило виокремлення та характеристику чотирьох взаємопов'язаних періодів авторської періодизації розвитку

соціального партнерства в професійній підготовці фахівців упродовж другої половини ХХ – початку ХХІ століття.

У наступному параграфі докладно проаналізовано законодавче забезпечення соціального партнерства в професійній освіті Австрії й Німеччини на федеральному й регіональному рівнях (закони про професійну освіту, рамкові розпорядження Постійної конференції міністрів освіти, науки і культури), що спрямоване на розв'язання конкретних навчальних, соціальних і фінансових питань функціонування шкільної, професійної, вищої освіти, підвищення кваліфікації, освіти дорослих цих країн, тощо.

1.4. Законодавче забезпечення соціального партнерства в професійній освіті Австрії і Німеччини

Важливим аспектом вивчення стану соціального партнерства в професійній освіті Австрії і Німеччини є аналіз законодавчих нормативно-інструктивних документів федерального й регіонального значення, які слугують основою функціонування системи професійної освіти цих країн. Підґрунтя законодавства сучасної Німеччини – «Основний закон ФРН» («Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland») від 23 травня 1949 р., що регламентує громадський державний устрій країни, функції органів державної влади, окреслює головні права та обов'язки громадян. До «Основного закону» (Deutscher Bundestag, 2017) періодично вносять зміни, які пов'язані з ключовими подіями:

- об'єднання Народної Демократичної Республіки з Федеративною Республікою Німеччина (Gesetz zu dem Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands (Einigungsvertrags). Teil II, Nr. 35, 1990);

- членство в Європейському Союзі (1992 р.) (Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes. Teil I, Nr. 58., 1992);

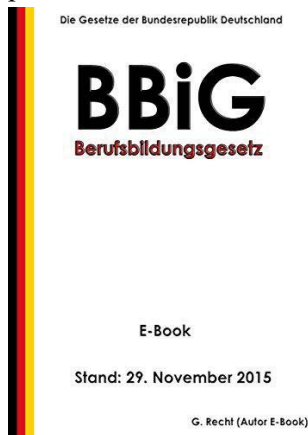
- реформи федералізму, пов'язані із взаємодією між федералізацією й землями та окресленням сфер їхньої відповідальності (Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes. Teil I, Nr. 41., 2006).

У зв'язку з непрозорістю політико-правових відносин між федерацією та землями постала необхідність проведення реформ на федеральному й регіональному рівнях. У розділі VII «Федеральний уряд» («Bundesregierung») «Основного закону ФРН» зазначено:

- федеральні закони ухвалюють фахові федеральні міністерства, вони є обов'язковими для всіх земель;

– рамкові розпорядження Постійної конференції міністрів освіти, науки і культури – обов’язкові орієнтири для створення законодавчих актів на земельному рівні;

– законодавча відповідальність покладена на земельні органи влади для врегулювання й забезпечення роботи шкільної, професійної, вищої освіти, підвищення кваліфікації, освіти дорослих, а також у сфері культури та радіомовлення.



Законодавче забезпечення соціального партнерства в професійній освіті Німеччини обґрунтовано в «Законі про професійну освіту» («Berufsbildungsgesetz», 2015). Цей документ складається із семи розділів: I «Загальні положення» («Allgemeine Vorschriften»); II «Професійна освіта» («Berufsbildung»); III «Організація професійної освіти» («Organisation der Berufsbildung»); IV «Дослідження професійної освіти, планування і статистика» («Berufsbildungsforschung, Planung und Statistik»);

V «Федеральний інститут професійної освіти» («Bundesinstitut für Berufsbildung»); VI «Адміністративні правопорушення» («Ordnungswidrigkeit»); VII «Перехідні та кінцеві положення» («Übergangs- und Schlussvorschriften»).

Докладно аналізуючи розділ I «Загальні положення», зауважимо, що він містить три параграфи. У § 1 «Цілі і поняття професійної освіти» («Ziele und Begriffe der Berufsbildung») зазначено, що професійна освіта – це система професійної підготовки й перепідготовки фахівців за навчальними професіями, що визнані на державному рівні («staatlich anerkannte Ausbildungsberufe»). На особливу увагу заслуговує § 2 «Місця навчання для здобуття професійної освіти» («Lernorte der Berufsbildung»), де наголошено, що професійне навчання відбувається одночасно на підприємствах і в професійних школах. Кооперативна форма професійної підготовки складається з двох взаємопов’язаних і взаємодоповнювальних частин: виробниче навчання («betriebliche Berufsbildung») та шкільне професійне навчання («schulische Berufsbildung»).

На підставі § 3 «Сфера застосування / використання» («Anwendungsbereich») з’ясовано, що цей закон чинний для професійної підготовки фахівців, яка відбувається в закладах професійної освіти, що належать до закладів професійної освіти середньої освіти другого ступеня («Sekundarbereich II»). Система професійної освіти докладно описана в параграфі 2.2 монографії.

У розділі II цього закону «Професійна освіта» (§ 4–70), у § 4 «Визнання освітніх професій («Anerkennung von Ausbildungsberufen») зазначено, що визнання навчальних професій покладено на Федеральне міністерство освіти і досліджень («BMBF»), Федеральний інститут професійної освіти («BIBB»), Інститут ринку праці та дослідження професій («IAB»), які періодично оновлюють перелік професій відповідно до вимог ринку праці.

Згідно зі змістовим наповненням § 5 «Порядок проведення професійної освіти («Ausbildungsordnung»), часові межі професійної підготовки фахівців можуть коливатися від двох до трьох років навчання, залежно від обраного напрямку професійної підготовки в професійних школах; вимоги до професійних навичок, знань і вмінь повинні бути відображені в рамковому початковому плані («Ausbildungsrahmenplan»); рамковий навчальний план – підстава для формування вимог до іспитів.

У § 10–70 наголошено, що обов'язковою вимогою для початку практичного навчання на підприємстві є підписання договору про навчання («Ausbildungsvertrag»). Цей документ (договір) повинен містити такі основні положення: робочий час; відпустка; випробувальний період; оплата праці – винагорода; права, обов'язки; звіт-конспект про практичне навчання; тимчасова непрацездатність унаслідок захворювання; тимчасова непрацездатність через вагітність; припинення договору; місце підписання договору; інші домовленості. Основні положення договору про професійне навчання на підприємстві («Ausbildungsvertrag») викладено в Додатку Ж-1.

У законі наявні розділи, зміст яких стосується предмета дослідження. Так, у розділі «Робочий час» зазначено, що він регульований «Законом про захист молоді, яка працює» («Gesetz zum Schutze der arbeitenden Jugend»), останні зміни були внесені у 2016 р. Для учнів, які не досягли вісімнадцяти років, робочий час не повинен перевищувати 6 годин на день, а також передбачати право на одну годину для обідньої перерви. Робочий день для учнів охоплює теоретичне навчання в професійній школі, практичне навчання на підприємстві. Учні мають право на відпустку впродовж 14 календарних днів протягом навчального семестру (Jugendarbeitsschutzgesetz, 2016).

У розділі «Випробувальний період» наголошено, що цей період вважають початком партнерських взаємин між учнем і представниками підприємств, які надають місця для практичного навчання. Випробувальний період повинен тривати щонайменше один місяць і найдовше – чотири місяці. Після вдалого проходження цього етапу набуває чинності підписаний договір.

У контексті дослідження вважаємо за доцільне проаналізувати розділ «Оплата праці», де зазначено, що під час виробничого навчання учнів порівнюють до робітників підприємства, що виконують певний обсяг

роботи, мають певні права, обов'язки й отримують заробітну плату у вигляді грошової винагороди.

У розділі «Звіт-конспект про практичне навчання» регламентовано, що цей документ учень повинен заповнювати щодня, оскільки він містить докладний опис-звіт про опановані базові навички й уміння під час проходження практичного навчання, оволодіння професією, формування навичок самостійного ухвалення рішень тощо. У кінці кожного місяця заповнюють звіт про конкретні, виконані учнем завдання, виготовлену продукцію, проаналізовані дані тощо.

Наукове зацікавлення становить розділ «Організація професійної освіти» (§ 71 – 83), де вміщено положення щодо співпраці Федерального міністерства освіти і досліджень («Bundesministerium für Bildung und Forschung») із фаховими міністерствами для законодавчого розвитку професійної освіти. Перелік фахових міністерств Німеччини, які беруть участь у професійній підготовці фахівців сфери послуг, представлено в Додатку E-1.

Проаналізувавши розділ «Дослідження професійної освіти, планування і статистика» (§ 84 – 88), зазначимо, що в § 84 – 85 виокремлено основні цілі дослідження та планування професійної освіти:

- сприяти національному, європейському й інтернаціональному розвитку професійної освіти;
- зважати в дослідженнях на економічні, соціальні та технічні показники;
- організовувати обмін знаннями й технологіями;
- брати до уваги економічні, соціальні та технічні показники в плануванні розвитку професійної освіти.

У § 86 «Федеральний звіт про професійну освіту» («Berufsbildungsbericht») задекларовано процедуру звіту про виконані завдання Федеральним міністерством освіти і досліджень, що публікують щороку до першого квітня. Звіт повинен містити аналітичну інформацію про поточний стан і перспективний аналіз виконання регіональних пропозицій стосовно надання нових місць професійного навчання на підприємствах.

У § 87 «Мета й виконання статистики професійної освіти» («Zweck und Durchführung der Berufsbildungsstatistik») зауважено, що Федеральний інститут професійної освіти й Федеральна агенція роботи повинні надавати матеріали Федеральному бюро статистики для технічного та методичного формування статистичних даних. Ці статистичні відомості необхідно використовувати для подальшого планування й організації професійної освіти.

У розділі V (§ 89 – 101) «Федеральний інститут професійної освіти» (ФІПО) зазначено, що ФІПО – федеральна юридична установа зі штаб-

квартирою в м. Бонн (Німеччина). Представником ФІПО є президент, якого призначає Федеральне міністерство освіти і досліджень. До ключових завдань ФІПО належать:

- сприяти розвитку професійної освіти, організувати науковий пошук відповідно до науково-дослідницьких програм, які опубліковують у щорічних звітах;
- співпрацювати з Федеральним міністерством для розроблення нових законів про професійну освіту й внесення змін до чинних документів;
- сприяти міжнародній, європейській співпраці у сфері професійної освіти та обміну між німецькими й зарубіжними науковцями;
- окреслювати нові завдання у сфері професійної освіти в співпраці з Федеральним міністерством освіти і досліджень.

У розділі VI (§ 102) «Адміністративні правопорушення» подано роз'яснення про протиправні дії чи про бездіяльність, що стосуються зазначених вище розділів і параграфів закону, та описано передбачену адміністративну відповідальність.

Унаслідок аналізу «Закону про професійну освіту», підсумовано, що співпраця між соціальними партнерами в професійній підготовці фахівців загалом і сфери послуг зокрема відбувається відповідно до законодавчих документів на федеральному, земельному, регіональному рівнях.

Наголосимо, що система професійної та вищої освіти у ФРН тісно пов'язана з діяльністю загальноосвітніх шкіл. Дефініції поняття «загальноосвітні школи» запропоновано в інформаційних матеріалах Конференції міністрів освіти і культури «Основна структура системи освіти у ФРН, 2015 р.», де зазначено, що цей термін використовують для номінації загальних закладів освіти непрофесійного спрямування, до яких належать початкова школа («Grundschule»), головна («Hauptschule»), реальна школи («Realschule»), гімназія («Gymnasium») і багатопрофільна (об'єднання різних типів шкіл) школа («Gesamtschule»). Професійні школи у ФРН не належать до загальноосвітніх закладів (Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland, 2015).

З огляду на дослідницький фокус, необхідно стисло схарактеризувати загальноосвітні школи Німеччини. До початкового ступеня («Primarbereich») належать початкові школи, де навчання триває з 1 до 4 класу («Grundschule»). Після закінчення початкової школи дирекція надає учням рекомендації щодо подальшого навчання в одній зі шкіл середньої освіти першого ступеня («Sekundarbereich I»). Перший ступінь середньої освіти поділено на перший і другий рівні, порівняно з Україною їх можна описати як базову та повну середню освіту. Здобуття учнями базової середньої освіти першого ступеня забезпечують головні (5–9 класи) і реальні школи (5–10 класи). Повну

середню освіту учні здобувають у багатопрофільних школах (5 – 10 класи) та в гімназіях (5 – 12 класи, у деяких землях 13 класів). Кожен тип навчального закладу має певні програмні вимоги щодо обсягів предметного навантаження, тривалості, змісту навчальних планів і програм.

Зауважимо, що управління системою професійної освіти ФРН децентралізоване, це надає право кожній федеральній землі створювати й затверджувати власні закони для регулювання діяльності закладів освіти. У «Законі про освіту м. Гамбург» («Hamburgisches Schulgesetz»), ухваленому в 1997 р. («HmbGVBl. S. 97») (останні зміни до закону датовані 2016 р. («HmbGVBl. S. 441»)), зазначено, що базову середню освіту першого ступеня забезпечують головні школи («Hauptschulen»), де навчання триває з 5 до 9 класу, а повну середню освіту учні здобувають у багатопрофільних школах (об'єднання різних типів шкіл) («Gesamtschulen») та в гімназіях («Gymnasien») із 5 до 10 класу (Hamburgisches Schulgesetz, 2016).

Натомість у «Законі про систему виховання та навчання землі Баварія» (2016 р.) зауважено, що до навчальних закладів, які надають базову й повну середню освіту, належать середні школи («Mittelschule»), реальні школи («Realschulen») та гімназії («Gymnasien»), відповідно до тривалості навчання з 5 до 9 класу в середній, із 5 до 10 класу в реальній школі та з 5 до 12 (13) класу в гімназії (Bayern.Recht, 2016).

Зазначимо, що заклади освіти ФРН, які пропонують повну середню освіту, у більшості земель мають типову назву «Головна й реальна школи» («Haupt- und der Realschule»), проте в деяких землях ці заклади освіти мають інші назви, наприклад: розширена реальна школа («Erweiterte Realschule») у землі Саар («Saarland»); об'єднана головна й реальна школа («Verbundene Haupt- und Realschule») у землі Гессен («Hessen»); регіональна школа («Regionale Schule») у землі Мекленбург – Передня Померанія («Mecklenburg-Vorpommern»); реальна школа плюс («Realschule plus») у землі Райнланд-Пфальц («Rheinland-Pfalz»); вища школа («Oberschule») у землі Бранденбург («Brandenburg»); школа середнього ступеня («Mittelstufenschule») у землі Гессен («Hessen»).

Децентралізоване управління системою освіти ФРН, з одного боку, забезпечує різноманітність типів закладів освіти, з іншого – ця система зумовлює появу розбіжностей серед загальноосвітніх шкіл, що мають певні незгоджені між федеративними землями різні назви, вимоги щодо обсягів предметного навантаження, змісту навчальних планів і програм, що своєю чергою послаблює приватну та професійну мобільність. Типова система освіти ФРН представлена в Додатку В.

Крім законодавчих актів федерального й земельного рівнів, що регламентують питання освіти, існує низка нормативно-інструктивних

документів, які не мають статусу законодавчих актів, але слугують основою для укладання навчальних програм, узгодження земельних (регіональних) особливостей професійної підготовки фахівців у ФРН. Ідеться про постанову Постійної конференції міністрів освіти, науки і культури («Kultusministerkonferenz») далі – КМК.

Варто зазначити, що КМК засновано 1948 р. для координації освітньої та культурної політики Федеральних земель Німеччини. На особливу увагу заслуговує той факт, що юридичного статусу нормативно-інструктивні документи КМК набувають після затвердження земельними урядами. У контексті теми дослідження проаналізовано документи КМК.

Вважаємо за доцільне проаналізувати договір про створення робочої групи «Школа і підприємство як партнери» (2005 р.), до складу якої входять представники КМК і Федерального уряду. Основна мета угоди – реалізація завдань «Національного пакту освіти для молодих фахівців Німеччини» (Arbeitsgemeinschaft Schule Wirtschaft (Hrsg.), 2006).

– налагодження співпраці між школами та Агенцією праці («Agentur für Arbeit») для професійного консультивання учнів із питань ухвалення індивідуального рішення щодо вибору професії на всіх трьох етапах:

1) I етап орієнтування («Orientierungsphase»), під час якого консультианти агенції праці надають розширену інформацію про світ професій, допомагають учням виявити особисті якості, професійні інтереси та здібності, психофізіологічні вимоги до професії;

2) II етап вибору («Entscheidungsphase»), спрямований на самостійний, відповідальний, економічно свідомий вибір майбутньої професії й водночас на з'ясування професійної мотивації до працевлаштування, подальшого розвитку професійної кар'єри й навчання впродовж життя;

3) III етап реалізації («Realisierungsphase») – остання фаза професійного орієнтування, протягом якої консультианти допомагають учням обрати заклад професійної освіти і підготувати необхідні документи до вступу для здобуття професійної освіти;

– проведення семінарів, круглих столів та інших заходів для обговорення шляхів переходу зі школи до закладів професійної освіти, надання інформації про запотребовані професії на ринку праці, прогнози та пріоритети щодо можливостей кар'єрного зростання й навчання впродовж життя;

– проведення працівниками підприємств – фахівцями, відповідальними за роботу з персоналом («HR (humane resources manager)»), – тренінгів із питань написання резюме («Bewerbungstraining») для учнів шкіл;

– створення 25 тис. нових місць на підприємствах для практичного навчання майбутніх фахівців, що належать до дуальної системи професійної освіти (Arbeitsgemeinschaft Schule Wirtschaft (Hrsg.), 2006).

Загальнофедеральні вимоги й рекомендації щодо врегулювання окремих аспектів підготовки майбутніх фахівців загалом і сфери послуг зокрема відображено в документі КМК: «Елементи для занять у професійних школах» (2008 р.). Мета рекомендації – використання елементів побудови змісту професійного навчання для поглибленого вивчення й засвоєння таких тем: «Презентація підприємства (дуальна система освіти)» («Präsentation des Ausbildungsbetriebes»); «Правові рамки утворення учнівських об'єднань і об'єднань робітників» («Rechtsrahmen zur Begründung eines Berufsausbildungs- und Arbeitsverhältnisses»); «Дуальна система навчання, права та обов'язки сторін» («Duales System Rechte und Pflichten der Beteiligten»); «Навчання впродовж життя. Світ професій» («Lebenslanges Lernen. Arbeitswelt»); «Життя, навчання, працевлаштування в Європі» («Leben, Lernen und Arbeiten in Europa») (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2008).

Наголосимо, що КМК розробила низку Рамкових угод стосовно професійної підготовки фахівців, які визнані на федеральному рівні, слугують обов'язковими орієнтирами для створення законодавчих актів на рівні земель, затверджені документами, що описані нижче.

1. Рамкова угода щодо професійних шкіл – постанова КМК, ухвалена в 1991 р. (останні зміни внесені 2015 р.), регламентує, що професійні школи належать до закладів середньої освіти другого ступеня («Sekundarbereich II») неповного тижневого навантаження, разом із підприємствами проводять професійну підготовку фахівців, керуючись «Переліком професій у виробничій сфері та у сфері послуг» («Liste der Produktions- und Dienstleistungsberufe im dualen System»). У Рамковій угоді з'ясовано сукупність фахових знань і вмінь із загальноосвітніх предметів: німецька мова («Deutsche Sprache»), іноземна мова («Fremdsprache»), політика або економіка («Politik / Wirtschaft»), релігія / етика («Religion / Ethik»), спорт («Sport»), фахових предметів відповідно до напрямку професійної підготовки. Практичне навчання на підприємстві організоване за блоковою системою або проходить паралельно, у рівному співвідношенні з теоретичним навчанням (Kultusminister Konferenz, 2015).

Цей документ має важливе значення для нашого дослідження, оскільки в ньому окреслено ключові завдання соціальних партнерів, які відповідають за професійну підготовку майбутніх фахівців:

– проводити теоретичне навчання та професійну підготовку відповідно до професійних компетенцій, водночас протягом навчання

виховувати в майбутніх фахівців економічну, екологічну й соціальну відповідальність;

– надавати консультаційну підтримку стосовно питань працевлаштування майбутніх фахівців згідно з напрямом професійної підготовки;

– мотивувати майбутніх фахівців для продовження професійної освіти протягом життя (Kultusminister Konferenz, 2015).

2. Рамкова угода щодо фахових шкіл (професійних спеціалізованих училищ) – постанова КМК, ухвалена 2002 року (останні зміни внесено у 2017 р.), зазначає, що професійні спеціалізовані училища належать до закладів середньої освіти другого ступеня («Sekundarbereich II») повного тижневого навантаження. Вони проводять професійну підготовку фахівців за такими напрямками підготовки: «Аграрна економіка» («Agrarwirtschaft»), «Дизайн» («Gestaltung»), «Техніка» («Technik»), «Економіка» («Wirtschaft»), «Соціальна педагогіка» («Sozialpädagogik») (Kultusminister Konferenz, 2017).

Зазначимо, що соціальне партнерство в професійній підготовці, згідно з цим документом, передбачає, що під час навчання, яке триває два роки, студенти відвідують аудиторні теоретичні заняття, мінімальна кількість яких має становити не менше як 2400 год., водночас 1200 год. заплановані для практики на підприємствах відповідно до напрямку професійної підготовки (Kultusminister Konferenz, 2017).

3. Рамкова угода щодо загальноосвітньої спеціалізованої школи – постанова КМК від 2004 р. (останні зміни внесені у 2010 р.) – регламентує, що ці професійні школи належать до закладів середньої освіти другого ступеня («Sekundarbereich II») повного тижневого навантаження. Вони проводять професійну підготовку майбутніх фахівців упродовж двох років за такими напрямками: «Економіка» («Wirtschaft»), «Техніка» («Technik»), «Охорона здоров'я» («Gesundheit»), «Харчування» («Ernährung»), «Домашнє господарство» («Hauswirtschaft»), «Аграрна економіка» («Agrarwirtschaft»), «Біотехнології захисту навколишнього середовища» («Bio- und Umwelttechnologie») (Kultusminister Konferenz, 2010).

Рамкова угода окреслює перелік загальноосвітніх предметів: німецька мова («Deutsch»), іноземна мова («Fremdsprache»), фізика («Physik»), хімія («Chemie»), біологія («Biologie»), спорт («Sport»), а також затверджує розподіл навантаження, що становить загалом 2480 год., із яких 450 передбачено для вивчення фахової теорії («Fachtheorie») та 800 для професійної практики на підприємстві (Kultusminister Konferenz, 2010).

4. Рамкова угода про погодження рішення гімназійного спецступеня (останній рік навчання) – постанова КМК, ухвалена в 1972 р. (останні зміни внесено у 2016 р.). Відповідно до документа, професійне навчання

відбувається за двома етапами: вступний етап, що проходить під час першого року навчання («*einjährige Einführungsphase*»), і кваліфікаційний етап, який організований упродовж наступних двох років навчання («*zweijährige Qualifikationsphase*») (Kultusminister Konferenz, 2016).

У гімназіях підвищеного типу майбутні фахівці оволодівають поглибленими теоретичними знаннями із загальноосвітніх предметів: німецька мова («*Deutsch*»), іноземна мова («*Fremdsprache*»), математика («*Mathematik*») та відповідно до напряму професійної підготовки з фахових предметів: музично-мистецьких («*musisch-künstlerische Fächer*»), науково-суспільних («*gesellschaftswissenschaftliche Fächer*»), природничо-технічних («*naturwissenschaftlich-technische Fächer*»). Розподіл навантаження становить загалом 530 год., зокрема й годин, які заплановані для проходження практики, що відбувається на другому році навчання. Завершує навчання іспит на атестат зрілості («*Abiturprüfung*»), що надає право абітурієнтам вступу до закладів вищої освіти (Kultusminister Konferenz, 2016)

Законодавче забезпечення соціального партнерства в професійній освіті Австрії, як і Німеччини, відображено у федеральних та земельних законах. У ході роботи проаналізовано «Федеральний закон про професійну освіту» («*Berufsausbildungsgesetz*»), що вперше ухвалений 1969 року в Австрії (останні зміни й доповнення датовані 2015 р.). Цей документ складається з чотирьох розділів: I «Загальні положення» («*Allgemeine Vorschriften*»); II «Максимальна кількість учнів» («*Lehrlingshöchstzahlen*»); III «Нормативне регулювання учнівських іспитів» («*Lehrlingsprüfungsordnungen*»); IV «Заключні положення» («*Schlußbestimmungen*») (Berufsausbildungsgesetz, 2015). У розділі I «Загальні положення» (§ 1 – 36), у § 1 «Учень» («*Lehrling*») зазначено, що учень – це здобувач професійної освіти в професійній школі, яка належить до дуальної системи навчання, що передбачає поєднання теоретичної та практичної підготовки. У § 1a «Цілі професійної освіти – якісний менеджмент» («*Ziele der Berufsausbildung – Qualitätsmanagement*») виокремлено ключові цілі й заходи, спрямовані на реалізацію завдань професійної підготовки майбутніх фахівців:

- поєднання під час навчання теоретичної і практичної частин навчання, що триває від двох до трьох років, залежно від напряму професійної підготовки;
- формування в здобувачів професійної освіти готовності до кваліфікаційно-професійної діяльності;
- розвиток самостійності в ухваленні рішень у виробничих і навчальних ситуаціях;
- забезпечення широкого доступу до дуальної системи навчання через залучення учнів із різних типів шкіл;

- підвищення конкурентоспроможності підприємств, що залучені до практичного навчання учнів;
- мотивація здобувачів професійної освіти до навчання впродовж життя;
- налагодження співпраці між Федеральним міністерством науки, дослідження і економіки («Bundesminister für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft»), викладачами професійних шкіл, роботодавцями та іншими інституціями для створення нових робочих місць, проведення практичного навчання на підприємствах (Berufsausbildungsgesetz, 2015).

Аналіз § 5 «Навчальні професії» («Lehrberufe») дає підстави стверджувати, що професійна підготовка фахівців відбувається відповідно до списку навчальних професій («Liste von Ausbildungsberufen»), який періодично оновлюють у співпраці між Федеральним міністерством науки, дослідження і економіки та фаховими міністерствами. Перелік фахових міністерств Австрії представлено в Додатку Е-2.

Наукове зацікавлення становить § 6 «Тривалість навчання» («Dauer der Lehrzeit»), де зазначено, що в професійній школі навчання триває мінімум два й максимум чотири роки, відповідно до обраної навчальної професії. У ході навчання учні здобувають одночасно загальну, професійну освіту та практичну підготовку за модульною системою. Учні зобов'язані скласти такі модулі: основний («Grundmodul»), головний («Hauptmodul»), спеціальний («Spezialmodul»).

Обов'язки майстра виробничого навчання (наставника) («Pflichten des Lehrberechtigten») описано в § 9, а обов'язки учня («Pflichten des Lehrlings») – у § 10. Основні обов'язки майстра:

- формувати в учнів професійні знання, уміння, навички відповідно до кваліфікаційних характеристик;
 - співпрацювати з батьками (опікунами) учня для обговорення його досягнень та розв'язання особистих питань;
 - повідомляти учневі про його обов'язки впродовж періоду навчання.
- До основних обов'язків учнів належать такі:
- відвідувати заняття в професійній школі та на підприємстві;
 - докладати зусиль до опанування навчального матеріалу;
 - шанобливо ставитися до виробничих машин, верстатів;
 - дотримуватися внутрішніх правил підприємств і корпоративної культури.

У § 15 «Навчальні відносини і навчальний контракт» («Lehrverhältnis und Lehrvertrag») зауважено, що учні перед початком навчання зобов'язані ознайомитися з учнівським контрактом, після двостороннього підписання

розпочати навчання на підприємстві. Згідно з цим параграфом, учнівський контракт повинен містити такі складники:

- ім'я, прізвище, дата народження, місце проживання претендента на здобуття професійної освіти;
- номер соціального страхування («Sozialversicherungsnummer»);
- дата зарахування на навчання («Eintrittsdatum-kalendermäßiger Beginn») і дата закінчення контракту («kalendermäßiges Ende Vertragsabschlusses»);
- навчальні професії («Lehrberufe»);
- коментар щодо обов'язку відвідувати професійну школу («Hinweis auf die Pflicht zum Besuch der Berufsschule») та дотримання інших колективно-договірних зобов'язань («kollektivvertragliche Verpflichtung»).

У § 15 (б) «Звіт» («Bericht») зауважено, що федеральний міністр науки, дослідження і економіки («Bundesminister für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft») доповідає Національній раді («Nationalrat») кожні два роки про виконані завдання, поточний стан і перспективи розвитку професійної освіти. У цьому параграфі наголошено, що звіт міністра повинен бути періодично опублікованим, така постанова чинна на законодавчому рівні з 2010 р.

У § 21 – 27 «Випускні іспити» («Lehrabschlussprüfung») описано вимоги, що регламентують допуск до складання випускних іспитів, а також вимоги до складу екзаменаційної комісії, до якої входить голова екзаменаційної комісії («Vorsitzenden der Prüfungskommissionen») і члени комісії («Glieder der Prüfungskommission»). Серед членів екзаменаційної комісії є вчитель професійної школи та майстер виробничого навчання, який повинен мати щонайменше три роки стажу професійної діяльності на підприємстві з навчальної професії, що атестують.

У розділі II «Максимальна кількість учнів» зазначено кількість учнів, із якими майстер виробничого навчання має право проводити практичну підготовку на підприємстві. У розділі зауважено, що кожна Федеральна земля Австрії: Бургенланд («Burgenland»), Каринтія («Kärnten»), Нижня Австрія («Niederösterreich»), Верхня Австрія («Oberösterreich»), Зальцбург («Salzburg»), Штирія («Steiermark»), Тіроль («Tirol»), Форарльберг («Vorarlberg»), Відень («Wien») – відповідно до законодавства може ухвалювати рішення стосовно цього розділу. Згідно з документом, на газово / водопровідних монтажних підприємствах («Gas- und Wasserleitungsinstallationsgewerbe») у Федеральній землі Відень учень на першому році навчання здобуває практичні навички індивідуально, під керівництвом майстра виробничого навчання, на другому році навчання майстер має право одночасно навчати двох учнів, а в наступні роки майстер

проводить виробниче навчання разом із підмайстром («Gehilfen»). Підмайстер (помічник майстра) – це молодий фахівець (випускник професійної школи), який проходить стажування на підприємстві для подальшої роботи на посаді майстра виробничого навчання. Докладну інформацію розміщено в табл. 2.1.1.

Таблиця 2.1.1

**Розподіл максимальної кількості учнів і підмайстрів
на одного майстра виробничого навчання на газово / водопровідних
монтажних підприємствах у Федеральній землі Відень
(Berufsausbildungsgesetz, 2015)**

Кількість майстрів виробничого навчання та помічників майстра (підмайстер)	Максимальна кількість здобувачів професійної освіти (учнів)
1 майстер і 1 помічник	2
1 майстер і 2 помічники	3
1 майстер і 3 – 5 помічників	4
1 майстер і 6 – 7 помічників	5
1 майстер і 8 – 10 помічників	6
1 майстер і 11 – 15 помічників	6
1 майстер і 16 – 20 помічників	8
1 майстер і 21 – 25 помічників	9
1 майстер і 26 – 30 помічників	10

У розділі III «Нормативне регулювання учнівських іспитів» зазначено, що підприємство, на якому відбувається професійна підготовка фахівців для сфери послуг, має керуватися рішеннями фахових спілок щодо нормативного регулювання іспитів, а ті підприємства, які не мають таких рішень, повинні керуватися § 27 (I розділ) «Вимоги до складу екзаменаційної комісії». На газово / водопровідних монтажних підприємствах Федеральних земель Австрії (Бургенланд, Каринтія, Нижня Австрія, Штирія та Відень) учнівські іспити регульовані відповідно до рішень фахових спілок газово / водопровідних монтажних підприємств і монтажних підприємств центрального опалення цих земель («Beschluf der Fachvertretung der Gas-, Wasser- und Zentralheizungsinstateure»).

Зауважимо, що в розділі IV «Заклучні положення» наголошено, що параграфи «Закону про професійну освіту» базовані на таких федеральних законах Австрії: «Закон про інспекцію з питань праці», ухвалений у 1993 р. (останні зміни внесено у 2015 р.) («Arbeitsinspektionsgesetz», 2015); «Закон про безпеку на робочому місці», що набув чинності з 1991 р. (останні зміни –

2017 р.) («Arbeitsplatz-Sicherungsgesetzes», 2017); «Закон про рідну мову», затверджений у 1979 р. (останні зміни датовані 2017 р.) («Mutterschutzgesetzes», 2017).

Законодавче забезпечення соціального партнерства в професійній підготовці фахівців сфери послуг в Австрії й Німеччині систематизовано в Додатку Ж-2.

Отже, законодавче забезпечення соціального партнерства в системах професійної освіти Австрії та Німеччині координує корпоративно-державна система управління, це відбувається в оптимальному співвідношенні між централізацією й децентралізацією. У професійній підготовці фахівців Австрії та Німеччини соціальні партнери дотримуються кооперації, відповідно до організаційно-педагогічних засад щодо формування змісту професійної освіти, форм і методів підготовки фахівців сфери послуг. Ця проблема докладно схарактеризована в наступному розділі монографії.

Узагальнення результатів теоретичного аналізу наукових праць вітчизняних (Н. Абашкіна, А. Ворначев, В. Лозовецька, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Радкевич, Л. Сушенцева, Л. Пуховська та ін.) і зарубіжних (Ф. Вайнерт, Ф. Гейзе, Ф. Геркнер, Ф. Гонон, Е. Грубер, В. Досталь, Г. Кершенштайнер, Й. Кленк, Л. Лясснігг, Ф. Мозен, Г. Рот, Н. Шапер, Е. Шпрангер, Г. Цінке та ін.) учених дало підстави дійти висновку, що необхідність дослідження проблеми соціального партнерства у професійній підготовці фахівців сфери послуг зумовлена потребами педагогічної науки, освітньо-професійної практики й соціуму. З'ясовано, що більшою мірою українські, австрійські й німецькі науковці досліджували історико-педагогічні, філософські й методичні аспекти професійної освіти Австрії і Німеччини. Однак цілісне дослідження проблеми теорії і практики соціального партнерства у професійній підготовці фахівців сфери послуг в Австрії і Німеччині не здійснювалося.

Відкритими для наукової дискусії є питання змістового наповнення поняттєво-категоріального апарату дослідження, зокрема понять: «соціальне партнерство», «соціальний діалог», «соціальне партнерство у професійній освіті», «дуальна система професійної освіти», «сфера послуг», «професійна підготовка фахівців сфери послуг» в українському і зарубіжному контекстах. Встановлено, що поліфункціональність і багатоаспектність цих понять зумовлює розбіжності у підходах до обґрунтування концептуальних та організаційно-педагогічних засад соціального партнерства у професійній підготовці фахівців сфери послуг в Австрії, Німеччині й Україні. Водночас, науковці погоджуються, що соціальне партнерство у професійній освіті – це співпраця, що спрямована на довгострокову взаємодію між усіма соціальними партнерами (зкладами професійної освіти, студентами, батьками,

педагогічними колективами, науковцями, профспілками, роботодавцями, центрами зайнятості, представниками органів державної влади, галузевих міністерств і міжнародних організацій) з метою налагодження професійної підготовки конкурентоспроможних і мобільних на ринку праці фахівців; створення гнучкої й динамічної системи професійної освіти; забезпечення економічної стабільності та розвитку країни.

Дослідження генези соціального партнерства у професійній освіті Австрії і Німеччини уможливило визначення передумов його розвитку (створення трудових і ремісничих шкіл, шкіл продовженого навчання в Австрії, Німеччині, Швейцарії; професіоналізація загальноосвітньої підготовки; запровадження дуальної форми професійної освіти). Розвиток системи соціального партнерства тісно пов'язаний з еволюцією професійної освіти на різних історичних етапах поступу австрійського і німецького суспільства.

Обґрунтовано основні критерії авторської періодизації розвитку соціального партнерства у професійній підготовці фахівців сфери послуг в Австрії і Німеччині впродовж другої половини ХХ – початку ХХІ століття: конкретно-історичні події; об'єктивні закономірності соціально-культурного, політичного й економічного розвитку Австрії і Німеччини загалом та систем професійної освіти зокрема; виникнення і функціонування основних механізмів соціального партнерства у професійній освіті Австрії і Німеччини; інституціалізація соціального партнерства у професійній освіті Австрії і Німеччини. На основі ретроспективного аналізу виявлено й схарактеризовано чотири основні взаємопов'язані періоди розвитку досліджуваного феномену: інституційний період (1965-1980 рр.); реформаційний період (1981-1992 рр.); консолідаційний період (1993-2005 рр.); глобалізаційний період (2006 р.- дотепер).

Структурно-логічний аналіз законодавчого забезпечення професійної освіти Австрії (Закон про професійну освіту (зі змінами 2015)) і Німеччини (Закон про професійну освіту (зі змінами 2016)), постанови, рамкові угоди й рекомендації Постійної конференції міністрів освіти, науки і культури, дав змогу з'ясувати, що зазначені документи становлять основу для розвитку системи професійної освіти цих країн. Австрія і Німеччина є першими країнами Європейського Союзу, що прийняли закони про професійну освіту, в яких чітко розмежовуються права і обов'язки соціальних партнерів, підприємств, де здійснюється практичне навчання в дуальній системі. За таких умов, нормативно-правова база професійної освіти в Австрії і Німеччині уможливорює сталий розвиток професійної підготовки фахівців сфери послуг на всіх рівнях освіти упродовж кар'єри; забезпечує корпоративно-державну систему управління в оптимальному співвідношенні централізації й децентралізації.

РОЗДІЛ 2.

ПЕДАГОГІЧНІ Й ЕКОНОМІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОСЛУГ В АВСТРІЇ І НІМЕЧЧИНІ

У розділі вивчено формування змісту професійної освіти, досліджено форми й методи (дидактичні засади) підготовки фахівців сфери послуг, схарактеризовано динаміку розвитку професійної підготовки фахівців сфери послуг у дуальній системі професійної освіти, з'ясовано особливості професійної підготовки майстрів виробничого навчання для сфери послуг та вплив соціального партнерства на професіоналізацію освіти дорослих в Австрії й Німеччині.

2.1. Соціальне партнерство у формуванні змісту та структури професійної підготовки фахівців сфери послуг в Австрії й Німеччині

Аналіз стратегій німецьких та австрійських освітніх реформ кінця 60-х років ХХ – початку ХХІ ст., законодавчого забезпечення професійної освіти цих країн дає змогу стверджувати, що ефективності функціонування професійної освіти будь-якої країни досягають передусім завдяки скоординованій і злагодженій співпраці соціальних партнерів, що спрямована на забезпечення суспільства знаннями, відповідно до науково-технічної революції та структурно-технологічної перебудови матеріального виробництва. Науково-технічна революція стимулює вихід на ринок широкого спектру нових послуг, пов'язаних з інформаційними технологіями, комп'ютеризацією, новими способами комунікацій. У зв'язку з цим розвиток послуг актуалізує проведення в багатьох країнах приватизації й реструктуризації сфер діяльності (транспорту, телекомунікацій, фінансових і страхових послуг). Крім цього, науково-технічний прогрес знімає бар'єри в процесі передання послуг на відстані, надаючи їм міжнародного характеру. Тобто державна освітня політика не обмежена сферою освіти, хоч цінності та кінцевий результат нерозривно пов'язані з нею (Журавський, 2003, с. 10). Це передбачає комплексний підхід до аналізу сутності, структурних компонентів і механізмів реалізації соціального партнерства у формуванні змісту професійної підготовки фахівців сфери послуг в Австрії та Німеччині.

Проаналізувавши постанови Постійної конференції міністрів у справах освіти (науки і культури) Німеччини («Рамкову угоду щодо професійних шкіл підвищеного типу» (2010 р.), «Рамкову угоду щодо професійних шкіл» (2015 р.), «Рамкову угоду щодо професійних гімназій» (2016 р.)), ми з'ясували, що до закладів середньої освіти другого ступеня («Sekundarbereich II») належать заклади *неповного* тижневого навантаження – професійні школи («Berufsschulen»), які входять до дуальної системи освіти, і *повного* тижневого навантаження: професійно-фахові школи («Berufsfachschulen»), загальноосвітні спеціалізовані школи («Fachoberschulen») та професійні гімназії («Berufliches Gymnasium / Fachgymnasium»).

Необхідно зазначити, що до закладів середньої освіти другого ступеня («Sekundarbereich II») належать також школи, де проходить однорічна базова професійна підготовка («Berufsgrundbildungsjahr»), і школи, у яких відбувається однорічна допрофесійна підготовка («Berufsvorbereitungsjahr») (GD Bildung und Kultur, 2008; Bundesagentur für Arbeit, 2017).

Ці типи шкіл створені за сприяння Федеральної біржі праці для учнів старших класів, які не мають атестата про закінчення базової середньої освіти першого ступеня, не ухвалили рішення про подальше професійне навчання. Відвідування таких шкіл, що належать до дуальної системи освіти, є обов'язковим для всіх молодих людей, які досягли 18-річного віку й не відвідують інших загальноосвітніх шкіл першого ступеня. Старшокласники вивчають курси зі вступу до світу професій, проходять практику на підприємствах для здобуття первинних основних кваліфікацій («Grundqualifikation»). Учні мають змогу одночасно й безкоштовно навчатися за програмою першого ступеня («Sekundarbereich I»), одержати атестат (свідоцтво) про базову середню освіту та ухвалити рішення щодо подальшого навчання в дуальній системі професійної освіти. Інформацію з цього питання систематизовано в табл. 2.1.1.

Зауважимо, що початкова професійна підготовка фахівців сфери послуг відбувається відповідно до «Переліку професій у виробничій сфері та у сфері послуг, що здобувають у системі дуальної освіти» («Liste der Produktions-und Dienstleistungsberufe im dualen System»), який розробляє Федеральний інститут професійної освіти (BIBB) у співпраці з представниками Палати промисловості й торгівлі, ремесл, сільськогосподарської продукції.

Наукове зацікавлення становлять статистичні дані Міжнародного валютного фонду (МВФ) («International Monetary Fund»), розміщені в публікації «Світовий ВВП – 2016», де проаналізовано ВВП у 36 країнах світу за трьома секторами економіки: первинний сектор економіки (сільське господарство, лісове господарство, рибальство та видобуток); вторинний сектор (переробна промисловість і будівництво); третій сектор (сфера послуг).

Основні характеристики шкіл, де відбувається однорічна базова професійна підготовка / однорічна допрофесійна підготовка (Bundesagentur für Arbeit))

Школи, де відбувається однорічна допрофесійна підготовка «Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)»	Школи, де відбувається однорічна базова професійна підготовка «Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)»	Професійно-підготовчі заходи «Berufsvorbereitende Maßnahmen»
Безкоштовно	Безкоштовно	Безкоштовно
Для учнів 18-тирічного віку	Для учнів 18-тирічного віку	Для старшокласників у віці від 18 до 25 р.
Вступ до світу професій	Однорічний базовий курс професійної підготовки в професійній школі	Організовані Федеративною організацією праці
Проходження практики на підприємстві	Здобуття початкових кваліфікацій на підприємстві	Здобуття початкових кваліфікацій на підприємстві
Отримання атестата про закінчення базової середньої освіти першого ступеня	Отримання атестата про закінчення базової середньої освіти першого ступеня	Отримання атестата про закінчення базової середньої освіти першого ступеня

Відповідно до інформації МВФ (2016 р.), економічним лідером серед країн світу є США (79,7 % ВВП), найвищих показників у Європі досягли Франція (79,8 % ВВП), Англія (78,3 % ВВП), Німеччина (71,1 % ВВП), Австрія (69,0 % ВВП) і Туреччина (63,0 % ВВП). Зауважимо, що серед світових економістів тривають гарячі дискусії стосовно відокремлення четвертинного сектору економіки, до якого необхідно зарахувати найбільш інтелектуальні послуги: наукові дослідження, інформаційні технології й консультації для бізнесу (Світовий ВВП – 2016, 2017).

Згідно з публікацією Федерального інституту професійної освіти «Дуальне навчання в цифрах (2016 р.) (Duales Studium in Zahlen)», упродовж 2004 – 2016 років динаміка розвитку професійної підготовки фахівців сфери послуг у дуальній системі професійної освіти Німеччини стрімко зростає (BIBB, 2016).

Слід зауважити, що результатом дієвої співпраці соціальних партнерів у професійній освіті Австрії та Німеччини є збільшення кількості і навчальних програм за напрямками професійної підготовки фахівців сфери послуг, і підприємств, які проводять практичне навчання фахівців і здобувачів освітніх послуг у дуальній системі професійної освіти (BIBB, 2016).

У цьому контексті вважаємо за доцільне представити систематизовану динаміку розвитку з цього питання в табл. 2.1.2.

Таблиця 2.1.2

Динаміка розвитку початкової професійної підготовки фахівців сфери послуг у дуальній системі професійної освіти Німеччини від 2004 р. – до 2016 р. (BIBB, 2016)

Рік	Кількість навчальних програм за напрямками професійної підготовки фахівців сфери послуг	Кількість підприємств, які проводять практичне навчання фахівців сфери послуг	Кількість здобувачів освітніх послуг у дуальній системі професійної освіти
1	2	3	4
2004	512	18.168	40.982
2007	666	24.246	43.220
2010	776	27.900	50.764
2012	910	45.630	64.093
2014	1.505	41.466	94.723
2016	1.592	47.458	100.739

Отже, упродовж 2004 – 2016 років на 310 % зросла кількість навчальних програм за напрямками професійної підготовки фахівців сфери послуг, на 261 % збільшилася чисельність підприємств, які проводять практичне навчання фахівців, і на 245 % зросла кількість здобувачів освітніх послуг у дуальній системі професійної освіти. Діаграму динаміки росту початкової професійної підготовки фахівців сфери послуг у дуальній системі професійної освіти Німеччини впродовж 2004 – 2016 рр. представлено в Додатку 3.

В аналітичній праці «Дуальна професійна освіта в Німеччині, Ліхтенштейні, Австрії і Швейцарії» (2016 р.) (Duale Berufsbildung in Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz) зазначено, що 2014 року в Австрії 80 % учнів, які закінчили середню загальноосвітню школу, надали перевагу професійному навчанню, 40 % із яких вступили до професійних шкіл, що належать до дуальної системи професійної освіти (DC dVET. (2016).

На підставі аналізу результатів дослідження соціального партнерства в професійній підготовці фахівців сфери послуг в Австрії й Німеччині доходимо висновку, що система професійної освіти є основним фундаментом для розвитку виробничого потенціалу суспільства й конкурентоспроможної економіки кожної країни. Зауважимо, що Австрія й Німеччина у 2015 р. увійшли у ТОП-5 країн Європейського Союзу із найнижчими показниками рівня безробіття серед молоді. Так, в Австрії цей показник становить 10,6 %, у Німеччині – 7,2 %, натомість усереднений показник у ЄС – 20,3 % (DC dVET. (2016). Графічну структуру відомостей із цього питання систематизовано в Додатку И.

Результатом дієвої співпраці соціальних партнерів у професійній підготовці фахівців сфери послуг (водопостачання й водовідведення) в Австрії та Німеччині є високі показники якості водопостачання й водовідведення. Як відомо, Великобританія, Данія, Австрія, Німеччина і Франція використовують переважно підземні води для забезпечення населення водопостачанням, а для очищення води практично не використовують хлор, стічні води проходять екологічне очищення.



Важливість проблем екології та ощадливого використання водних ресурсів підтверджує те, що Генеральна Асамблея ООН ухвалила Резолюцію «Про проведення Всесвітнього дня води» (1992 р.) («Resolution zur Einführung des Weltwassertages»). Необхідно зазначити, що Всесвітній день води («Weltwassertag») відзначають щороку 22 березня, починаючи з 1993 р.

У резолюції наголошено, що в цей день необхідно проводити заходи (конференції, «круглі столи», семінари й виставки), присвячені підвищенню поінформованості громадськості стосовно якості питної води, важливості збереження, шанобливого ставлення та використання водних ресурсів планети (Kleiner Kalender, 2017).

Зауважимо, що Європейську агенцію довкілля (ЄАД, «EU-Umweltagentur ЕЕА» – «European Environment Agency» («ЕЕА»)) засновано 1990 р. в Копенгагені (Данія). Вона розпочала свою діяльність у 1994 р. Нині ця агенція налічує 32 країни-члени: 27 країн ЄС, Албанія, Боснія та Герцеговина, колишня республіка Югославії Македонія, Сербія, Чорногорія й Україна. ЄАД виконує такі основні функції: запобігання зміні клімату; запобігання втратам біологічного різноманіття; захист людського здоров'я і якості життя; використання природних ресурсів і відходів й управління ними («EU-Umweltagentur ЕЕА – European Environment Agency (ЕЕА)»).

Доречно зазначити, що налагодження співпраці у 2005 р. України з ЄАД – один з інструментів, який сприяє інтеграції нашої держави до ЄС у сфері охорони навколишнього середовища, забезпечуючи екологічні права людини та створюючи умови для збереження безпечного довкілля. На початку ХХІ ст. Україна робить перші кроки до надання більш якісних послуг у сфері водопостачання й водовідведення, що ґрунтовані на Законі України «Про питну воду та питне водопостачання» (2002 р.). Докладно це питання характеризується в наступному розділі монографії.

З огляду на завдання роботи, вважаємо за необхідне вивчити зміст і форми взаємодії соціальних партнерів у професійній підготовці фахівців сфери послуг (водопостачання й водовідведення) Австрії та Німеччини.

У Директиві Європейського парламенту та Ради ЄС 2008/32/ ЄС «Про встановлення рамок діяльності Співтовариства в галузі водної політики» від 11.03.2008 р. зазначено: «Вода є не комерційним виробом, як будь-який інший, а спадщиною, яку варто охороняти й захищати, а також необхідно ставитися до неї як до такої». В Австрії та Німеччині постійно зростають вимоги до покращення якості послуг (водопостачання й водовідведення) та дотримання нових екологічних стандартів. Це спричинює потребу в модернізації устаткування, що своєю чергою вмотивовує потребу в підготовці й перепідготовці фахівців за напрямками: фахівець з водопостачальної техніки («Fachkraft für Wasserversorgungstechnik»); фахівець з водовідвідної техніки («Fachkraft für Abwassertechnik»); фахівець з економіки кругообігу води і відходів («Fachkraft für Kreislauf- und Abfallwirtschaft»); фахівець з обслуговування промисловості, водопровідно-каналізаційних мереж («Fachkraft für Rohr-, Kanal- und Industrieservice»).



Kerschensteinerschule

Курикулум підготовки майбутніх фахівців за названими напрямками професійної екологічної школи ім. Кершенштайнера («Umwelt Berufsschule Kerschen-

steinerschule») у Фюрбах – районі м. Штутгарт (ФРН) – складається з п'яти частин:

- 1) курикулум підготовки «Фахівець з водопостачальної техніки («Fachkraft für Wasserversorgungstechnik»);
- 2) курикулум професійної підготовки «Фахівець з водовідвідної техніки» («Fachkraft für Abwassertechnik»);
- 3) курикулум професійної підготовки «Фахівець з економіки кругообігу води і відходів» («Fachkraft für Kreislauf- und Abfallwirtschaft»);

4) курикулум професійної підготовки «Фахівець з обслуговування промисловості, водопровідно-каналізаційних мереж» («Fachkraft für Rohr-, Kanal- und Industrieservice»);

5) вимоги до всіх курсів професійної підготовки майбутніх фахівців (Umwelt – Berufsschule).

Основою для формування змісту професійної підготовки фахівців сфери послуг є національні курикулуми. Курикулуми – необхідні інструменти для забезпечення компетентнісно-орієнтованої підготовки майбутніх фахівців, що відбувається в дуальній системі професійної освіти.

Теоретичний і практичний складники дуальної професійної підготовки фахівців зорієнтовані на здобуття «компетентностей дії» («Handlungskompetenz»), відповідно до програми професійної підготовки. Поняття «компетентності дії» охоплює такі компетентності: фахової / професійної («Fachkompetenz»), особистісної («Personalkompetenz»), соціальної («Sozialkompetenz»), методично-навчальної («Methoden- und Lernkompetenz»).

Фахова / професійна компетентність («Fachkompetenz») – здатність, сформована на основі ґрунтовних фахових знань та вмінь цілеспрямовано, правильно, самостійно розв'язувати конкретні професійні завдання, проблеми й інтерпретувати результат.

Особистісна компетентність («Personalkompetenz») – здатність оцінювати себе і свою діяльність, власні шанси для розвитку, вимоги й обмеження у своїй сім'ї, особисте ставлення до професії, до себе. Ця компетентність охоплює особистісні характеристики: самостійність, самокритичність, самовпевненість, надійність, самосвідомість, відповідальність. До цих характеристик належить також розвиток особистих пріоритетів та освітніх цінностей (Umwelt – Berufsschule).

Майстри виробничого навчання – досвідчені експерти, що одночасно є працівниками певної галузі за сумісництвом. Крім компетентностей дії («Handlungskompetenz»), вони формують протягом практичного навчання в учнів (майбутніх фахівців) соціальну компетентність («Sozialkompetenz»). Соціальна компетентність передбачає: професійну гнучкість, здатність обмінюватись інформацією, спілкуватися, налагоджувати й підтримувати соціальні взаємозв'язки (наприклад, здатність до кооперації); уміння адаптуватися до мінливих вимог на робочому місці, у суспільстві, а також в умовах євроінтеграції; жити й діяти відповідально.

Методично-навчальна компетентність («Methoden-und Lernkompetenz») полягає в здатності на основі своїх можливостей, освітніх результатів

розробляти, обирати й застосовувати стратегії розв'язання проблем у приватних, суспільних і професійних ситуаціях. Ця компетентність об'єднує в один комплекс усі зазначені компетентності: фахову, особистісну та соціальну (Umwelt – Berufsschule).

Принципово важливим є те, що курикулуми – це не моделі курсів навчання чи схеми професійної підготовки з певного предмета. Їх потрібно використовувати як основу для розроблення курсів, оскільки заклади професійної освіти, що проводять професійну підготовку майбутніх фахівців, повинні самостійно ухвалювати рішення про те, як найкраще організувати професійну підготовку.

Курикулуми окреслюють «ядро» знань, розуміння вмінь і навичок, якими мають володіти майбутні фахівці, і бути здатними їх використовувати на практиці стосовно екологічного кругообігу, основ гігієни, причин забруднення навколишнього середовища (зміни повітря, води, землі), можливості уникнення або зменшення забруднення навколишнього середовища за допомогою об'єктів і техніки, що забезпечують видобуток, очищення й подання споживачам потрібної кількості води, водовідведення стічних і каналізаційних вод (Umwelt – Berufsschule).

Уважаємо за доцільне представити навчальні модулі за напрямом «Захист навколишнього середовища», що подані в курикулумі. У курикулумі схарактеризовано розподіл навантаження за напрямом «Техніка для захисту навколишнього середовища». Сконцентруємо увагу на модулях, перелік яких є однаковим для підготовки майбутніх фахівців сфер послуг (водопостачання / водовідведення), а саме: модулі 1 – 6 («Bildungsplan für die Umwelt-Berufsschule Kerschensteinerschule Ausbildungsjahr 1, 2 und 3/Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg KMK-Beschluss», 2017), що розміщено в таблиці 2.1.2.

Зміст модуля 1 «Планування концепції захисту навколишнього середовища» охоплює такі теми: екосистема; кругообіг води, якість води, забруднення води (евтрофікація, отруєння, підкислення); забруднення повітря, забруднення ґрунтів; структура й функції санітарно-технічних споруд; структура та функціонування об'єктів водопостачання; структура й функції утилізації відходів; структура та функції водопровідних і каналізаційних мереж; організація праці (робоче проектування, використання інформаційних систем, правила захисту персональних даних); закупівля робочого обладнання; організація охорони праці (запобігання нещасним випадкам).

**Розподіл навантаження за напрямом «Техніка для захисту
навколишнього середовища»**

Назва навчальних модулів за напрямом «Техніка для захисту навколишнього середовища	Навчальний рік та кількість годин	
	1 навч. рік.	2 навч. рік.
1	2	3
Планування концепції захисту навколишнього середовища.	80	-
Поводження з мікроорганізмами (біологічно активними речовинами та іншими продуктами біотехнологій).	40	-
Використання хімічних речовин у навколишньому середовищі.	80	-
Обслуговування мережі систем внутрішнього водопроводу і каналізації.	80	-
Дослідження складу води та стічних вод.	-	60
Обслуговування й експлуатація машин та обладнання.	-	80
Усього	280	140
Усього (загалом)	420	

Серед компетентностей, які після завершення цього модуля повинні опанувати майбутні фахівці та навчитися використовувати їх на практиці, варто назвати такі:

- 1) уміти виконувати пошук інформації, аналізувати її з різних джерел, застосовувати для виконання завдань на практиці;
- 2) уміти працювати в колективі для ефективного розв'язання завдань і проблем у сфері екології, охорони довкілля та збалансованого природокористування;
- 3) уміти ефективно планувати виявлення всіх причин і наслідків забруднення навколишнього середовища (повітря, вода, ґрунтові води);
- 4) уміти уникнути негативного впливу на навколишнє середовище або мінімізувати його;
- 5) розуміти структуру й функціонування об'єктів водопостачання, структуру й функції санітарно-технічних споруд для водовідведення;
- 6) уміти застосовувати інформаційно-комунікаційні технології й використовувати засоби масової інформації в практичній професійній діяльності;

7) розуміти інструкції з охорони праці й техніки безпеки, дотримуватися їх під час занять.

Зміст модуля 2 «Поводження з мікроорганізмами (біологічно активними речовинами та іншими продуктами біотехнологій» охоплює такі теми: структура, типи й характеристики мікроорганізмів; умови життя і стійкість мікроорганізмів; важливість мікроорганізмів для екологічних професій; мікроорганізми як важливі групи біогеохімічних циклів; небезпеки, спричинені мікроорганізмами (віруси, бактерії, гриби, паразити тварин); гігієнічні заходи; вакцинація; ідентифікація мікроорганізмів; запобігання нещасним випадкам; безпечна робота.

Компетентності, яких повинні набути майбутні фахівці після завершення цього модуля, такі:

- 1) уміти створити умови для розмноження / знищення мікроорганізмів;
- 2) розуміти кругообіг поживних речовин у рослинах та мікроорганізмах;
- 3) розуміти небезпеку мікроорганізмів для особистого здоров'я та здоров'я населення;
- 4) уміти створити санітарно-гігієнічні заходи для боротьби з патогенними мікроорганізмами;
- 5) розуміти інструкції з охорони праці й техніки безпеки та дотримуватися їх під час занять.

Зміст модуля 3 «Використання хімічних речовин у навколишньому середовищі» передбачає засвоєння таких тем: суміші; структура і властивості матеріалів; опади, кислотно-основні й окисно-відновні реакції; класи стехіометричних розрахунків; температура, електропровідність, рН, кисень; маса, об'єм, щільність; класифікація небезпечних речовин; формування небезпечних речовин; поведження з небезпечними речовинами; зрив операції небезпечними речовинами; небезпечні хімічні реакції; утилізація небезпечних речовин; зберігання, перевезення небезпечних вантажів; інструкція з експлуатації; запобігання нещасним випадкам, охорона праці.

Компетентності, яких повинні набути майбутні фахівці після завершення цього модуля:

- 1) уміти використовувати хімічні речовини для захисту навколишнього середовища;
- 2) розуміти методи санітарії й утилізації відходів, очищення стічних вод;
- 3) розуміти властивості та структуру хімічних речовин, оцінювати їхню небезпеку;
- 4) уміти класифікувати речовини за групами небезпеки та відповідально проводити заходи з утилізації;

5) уміти зберігати й пакувати небезпечні матеріали належним чином, знати правові основи для перевезення небезпечних вантажів;

6) розуміти небезпеку впливу на здоров'я небезпечних речовин, уміти вживати захисних заходів;

7) уміти працювати з небезпечними матеріалами, належним чином реагувати на небезпечні ситуації під час роботи для уникнення нещасних випадків, розуміти інструкції з охорони праці й техніки безпеки, дотримуватися їх під час занять.

Зміст модуля 4 «Обслуговування мережі систем внутрішнього водопроводу і каналізації» представляє такі теми: труби, клапани, ущільнення; труби та з'єднання для шлангів; плани трубопроводів, підземні води, процес і діаграми RI-потуку; маркування труб; відносне подовження, маса й розрахунок об'ємної витрати води; втрати тиску в трубах та властивості матеріалу; корозія і захист від корозії; температура, тиск, рівень, обсяг – метод вимірювання; підключення і контроль; техніка безпеки та охорона праці.

Компетентності, яких повинні набути майбутні фахівці після завершення цього модуля, такі:

- 1) уміти читати схему-план трубопроводів;
- 2) розуміти функції клапанів і конвеєрів та вміти обирати необхідний для цієї роботи;
- 3) знати вимоги для транспортування труб та арматури;
- 4) уміти виконувати розрахунки з вимірювання розмірів втрат води;
- 5) уміти контролювати показники пристроїв і правильно реагувати на втрату тиску в трубах;
- 6) розуміти інструкції з охорони праці й техніки безпеки, дотримуватися їх під час занять.

Зміст модуля 5 «Дослідження складу води та стічних вод» охоплює такі теми: забір проб; чутливі розміри; фізичні параметри; індивідуальні, групові параметри; лабораторне обладнання; визначення катіонів та аніонів; кількісне визначення, титрування, заповнення журналів із даними щодо проведення хімічних (титрометричний і гравіметричний) та фізичних (інструментальний) методів аналізу концентрації хімічних елементів у довкіллі; техніка безпеки та охорона праці.

Компетентності, яких повинні набути майбутні фахівці після завершення цього модуля:

- уміти підготувати забір проб води, зберігати їх і транспортувати;
- уміти визначати достовірність результатів забору проб води;

– уміти читати, інтерпретувати й документувати результати перевірки проб води;

– розуміти інструкції з охорони праці й техніки безпеки, дотримуватися їх під час занять.

Зміст модуля 6 «Обслуговування й експлуатація машин та обладнання» представляє такі теми: електричні та двигуни внутрішнього згоряння; насоси, повітродувки й компресори; вибір, використання та застосування інструментів; монтаж і демонтаж об'єктів; технічне обслуговування об'єктів; підйомно-транспортне обладнання; зберігання обладнання; уникнення впливу навколишнього середовища на обладнання або його мінімізація; технічна документація; пристрої для нагріву й охолодження; генератори, трансформатори напруги та мотори; захисні заходи, пов'язані з аваріями, спричиненими електричним струмом; запобігання нещасним випадкам, безпечна робота на підприємстві.

Компетентності, яких повинні набути майбутні фахівці після завершення цього модуля, є такими:

1) уміти ухвалити рішення щодо доцільності застосування необхідних механічних пристроїв у певній ситуації;

2) розуміти інструкцію й уміти застосовувати її на практиці для огляду та технічного обслуговування механічних пристроїв;

3) уміти вести технічну документацію;

4) уміти визначати збої, зображати їх на технічних кресленнях;

5) розуміти основи екологічно-безпечного зберігання та утилізації механічних пристроїв;

6) уміти брати участь в ухваленні рішень щодо машинних ресурсів, планування видаткових матеріалів;

7) уміти описувати й розрізняти тверді, рідкі та газоподібні тканини об'єднання;

8) уміти розрахувати необхідний об'єм палива та електричної енергії відповідно до умов експлуатації;

9) розуміти та вміти читати показники електричних пристроїв;

10) розуміти небезпеку електричного струму, уживати захисних заходів, під час занять дотримуватися інструкцій з охорони праці й техніки безпеки.

На основі опрацювання зазначених курикулумів згруповано спеціально-предметні (фахові) модулі, які є вузькоспеціалізованими для професійної підготовки фахівців із водопостачання та водовідведення (розміщено в Додатку Й).

Крім фахових дисциплін, протягом навчання в професійній школі викладають загальноосвітні дисципліни: математика та основи соціальної й

корпоративної культури, німецька мова, англійська мова. У кінці другого курсу учні складають іспити з німецької та англійської мов, а на третьому – із математики, основ соціальної й корпоративної культури.

Особливу увагу в дуальній системі професійної підготовки майбутніх фахівців зосереджено на навчанні на робочому місці. У цьому контексті важливим методом навчання на робочому місці є наставництво, що проводять майстри виробничого навчання. Метод наставництва передбачає: взаємозв'язок практичних професійних знань, умінь і навичок із теоретичним навчальним матеріалом; опанування «компетентностей дії» відповідно до програми професійної підготовки; формування культури праці в команді за допомогою ознайомлення з історією й діяльністю підприємства, його традиціями, філософією та корпоративною культурою; ознайомлення з лабораторіями, офісними приміщеннями, спецодягом, машинним обладнанням тощо; розвиток і вдосконалення навичок (спостережливність, самостійність, уміння дотримуватися інструкцій, уміння самостійно ухвалювати рішення).

У процесі наставництва майбутні фахівці проходять такі етапи навчання: «Я розповідаю, а ти слухай», «Я покажу, а ти дивися», «Зробимо разом», «Зроби сам, а я підкажу», «Зроби сам та розкажи, що й навіщо зробив» (Umwelt – Berufsschule). Така послідовність етапів формує в майбутнього фахівця вміння наслідувати, засвоювати нову інформацію, ухвалювати самостійні рішення в умовах конкретного завдання на конкретному робочому місці, документально оформляти результати роботи, відповідно до окреслених компетентностей майбутнього фахівця в теоретичному й практичному аспектах професійної підготовки.

Як засвідчує аналіз закладів професійної освіти Німеччини, 85 % учителів і майстрів виробничого навчання інтегровані у виробництво, працюють за сумісництвом на комунальних підприємствах «Водоканал», в експлуатаційних і пусконаладжувальних організаціях систем водопостачання та водовідведення, науково-дослідницьких інститутах зі знешкодження й утилізації промислових і комунально-побутових відходів, раціонального використання та охорони водних ресурсів.

Навчання в професійній школі закінчується випускними іспитами з фахових дисциплін, що складаються з двох частин: письмовий іспит («schriftlichen Prüfung»), який оцінюють учителі професійних шкіл, та практичний іспит («praktische Prüfung»), що оцінюють майстри виробничого навчання (Umwelt Berufsschule Kerschensteinerschule, 2017). Після складання проміжних і випускних іспитів із загальноосвітніх та фахових дисциплін випускники екологічної професійної школи ім. Кершенштайнера отримують диплом (свідоцтво), яке засвідчує, що визначені результати навчання

досягнуті в результаті успішного завершення визнаної навчальної програми (Umwelt – Berufsschule). На основі опрацювання курикулумів систематизовано спільні вимоги до всіх напрямів професійної підготовки фахівців із водопостачання й водовідведення в професійній школі навколишнього середовища ім. Кершенштайнера (див. Додаток К).

На підставі аналізу зазначених курикулумів цієї професійної школи за напрямками підготовки фахівців сфери послуг (водопостачання / водовідведення) сформульовано такі висновки:

- професійна підготовка фахівців відбувається на основі поєднання теоретичних і практичних знань протягом усього періоду навчання;
- теоретичний і практичний складники професійної підготовки фахівців зорієнтовані на здобуття «компетентностей дії» («Handlungskompetenz») відповідно до програми професійної підготовки;
- зміст модулів за блоком «Техніка для захисту навколишнього середовища» є спільним протягом двох перших років навчання, що закінчується проміжним іспитом.

Дослідження засвідчило, що компетентності дії не є сталою величиною, а, навпаки, слугують основою для постійного саморозвитку, кар'єрного росту й готовності навчатися впродовж життя. На особливу увагу заслуговує той факт, що для професійного розвитку, кар'єрного зростання та продовження професійної освіти протягом життя для випускників цієї професійної школи в межах проекту «Від професійної школи Кершенштайнера до університету» («Kerschis zur Uni») упродовж року проходить підготовка за навчально-практичною програмою «Поступова інтеграції до вищої освіти» («Fächer-und jahrgangsstufenübergreifender Unterricht»). Зазначений проект створений соціальними партнерами: громадською організацією-асоціацією робітників і викладачами, майстрами виробничого навчання природничо-наукової технічної гімназії («naturwissenschaftlich-technisches Gymnasium (NTG)»).

Після успішного засвоєння цієї програми абітурієнти можуть продовжити навчання в природничо-науковій технічній гімназії. Навчання складається з теоретичної фази, що триває два роки, та практики в навчально-виробничій лабораторії, що триває вісім тижнів. Успішне закінчення навчання передбачає отримання: свідоцтва про підвищення рівня кваліфікації, а саме – асистент з обслуговування техніки, що забезпечує захист навколишнього середовища («Umweltschutztechnische(r) Assistentin / Assistent»); отримання цієї кваліфікації покращує шанси для працевлаштування на комунальних підприємствах «Водоканал», в експлуатаційних і пусконаладжувальних організаціях систем водопостачання та водовідведення, організаціях захисту навколишнього середовища; атестата зрілості («Abitur»), що надає право вступати до закладів

вищої професійної освіти – вищих спеціалізованих шкіл («Fachhochschulen»), професійних академій («Berufsakademien»), технічних університетів («Technische Universitäten»).

Необхідно зазначити, що професійна підготовка фахівців здійснюється у закладах вищої освіти за відповідними освітніми програмами на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти, де студенти одночасно здобувають теоретичні знання, практичний досвід роботи на підприємстві та отримують диплом бакалавра-інженера (Bachelor of Ingenieur).

Двокомпонентну структуру навчання в дуальній системі вищої освіти представлено на рис. 2.1.1.

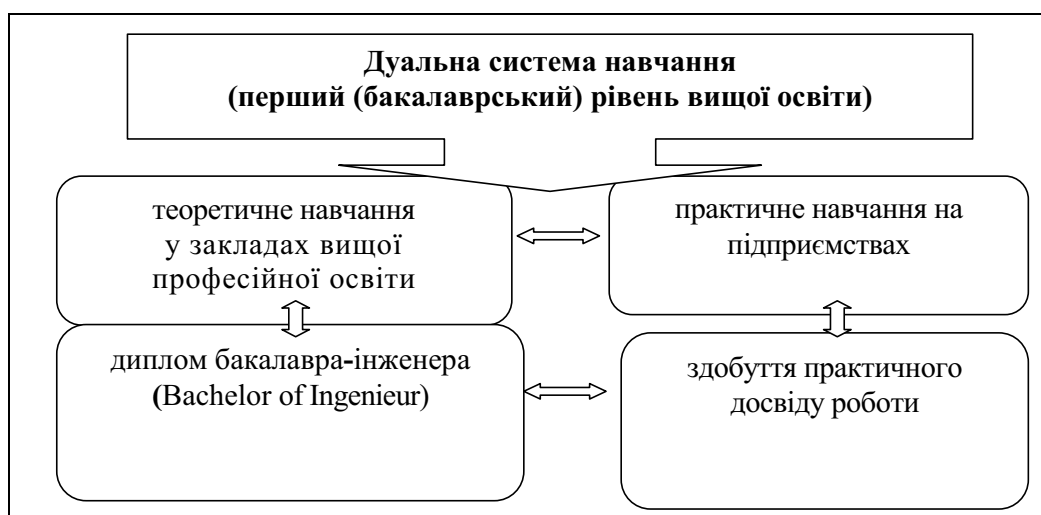


Рис. 2.1.1. Двокомпонентну структуру навчання в дуальній системі вищої професійної освіти.

Підготовка фахівців для здобуття другого рівня вищої професійної освіти може відбуватися на основі першого рівня вищої професійної освіти. Цей рівень передбачає дослідницьку (наукову) роботу на базі комунальних підприємств «Водоканал», в експлуатаційних і пусконаладжувальних організаціях систем водопостачання та водовідведення, науково-дослідницьких інститутах зі знешкодження й утилізації промислових і комунально-побутових відходів, раціонального використання, охорони водних ресурсів та отримують документ про вищу освіту – диплом магістра/ магістра-інженера («Magister of Science / Magister of Ingenieur») (BIBB, 2016).

На підставі інформації офіційних сайтів закладів професійної освіти, Федерального інституту професійної освіти, Федеральної агенції працевлаштування, інформаційно-консультативного центру з питань

професійної освіти та працевлаштування, підтримки й розвитку професійної освіти складено таблицю, де систематизовано перелік закладів професійної освіти, на базі яких відбувається підготовка фахівців сфери послуг (водопостачання й водовідведення) у Федеративних землях Німеччини. У розширеному вигляді запропоновано дані за 2017 р. (у Додатку Л).

Необхідно зазначити, що система професійної та вищої професійної освіти в Австрії, як й у ФРН, тісно пов'язана з особливостями загальноосвітніх шкіл першого ступеня («Sekundarbereich I»), що надають базову середню освіту (перший рівень) і повну середню освіту (другий рівень). В інформаційних матеріалах Європейського центру професійної освіти («Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung») («Cedefop») «Професійна освіта в Австрії» (2006 р.) С. Аршан і Т. Маєр зазначають, що базову середню освіту учні здобувають у головній школі («Hauptschule (HS)»), а повну середню освіту – у загальноосвітніх школах підвищеного типу («allgemeinbildende höhere Schule (AHS)»).

У публікації «Освіта Австрії за один погляд (2015 р.)» зауважено, що професійна підготовка майбутніх фахівців в Австрії відбувається в професійних школах («Berufsschulen»), що передбачає поєднання теоретичного навчання в професійній школі та практичного на підприємстві. Ці професійні школи належать до закладів професійної освіти середньої освіти другого ступеня («Sekundarbereich II»). До закладів професійної освіти середньої освіти другого ступеня, крім названих шкіл, належать такі заклади: професійна школа підвищеного рівня («Berufsbildende höhere Schule»); професійна гімназія («berufliches Gymnasium»).

Умовою вступу до цих професійних шкіл / гімназій є наявність атестата про закінчення повної середньої освіти загальноосвітніх шкіл підвищеного типу («allgemeinbildende höhere Schule (AHS)» першого ступеня («Sekundarbereich I») (Bildung auf einen Blick, 2015). Після закінчення закладів професійної освіти підвищеного рівня студенти мають змогу відповідно до своїх здібностей і бажань продовжити навчання в технічних університетах («Technische Universitäten»), вищих спеціалізованих школах («Fachhochschulen»), що належать до третинного рівня («tertiärer Bereich»). Тривалість навчання на першому рівні вищої освіти передбачає щонайменше 3 роки (короткотермінові (бакалаврські) програми) і максимум 6 років (тривалі (магістерські) програми) на другому рівні вищої освіти. На основі опрацювання зазначених матеріалів складено узагальнену схему системи освіти в Австрії, що розміщено в Додатку Д.

Зауважимо, що органами управління – соціальними партнерами в професійній підготовці фахівців сфери послуг (водопостачання та водовідведення) – на федеральному рівні в Австрії є Федеральне міністерство

освіти, науки і культури («Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur»), а також Федеральне міністерство з питань економіки і праці («Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit»), Федеральне міністерство з питань економіки земельно-лісових ресурсів, захисту навколишнього середовища і водного господарства («Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft»).

Варто більш докладно описати зміст і форми взаємодії соціальних партнерів у професійній підготовці фахівців сфери послуг (водопостачання та водовідведення) на прикладі Віденського університету земельних ресурсів («Universität für Bodenkultur Wien»), що заснований у 1872 р. як Аграрна вища школа («Agrarhochschule»). Нині цей університет – сучасний заклад, що проводить професійну підготовку майбутніх фахівців сфери послуг за такими напрямками: «Економіка земельних, лісових та водних ресурсів» («Land-, Forst- und Wasserwirtschaft»), «Аграрна економіка і менеджмент» («Landwirtschaft und Management»), «Технологія бродіння, харчування та біотехнології» («Gärungstechnik - später Lebensmittel- und Biotechnologie»), «Планування ландшафтів та ландшафтний догляд» («Landschaftsplanung und Landschaftspflege»).

Професійна підготовка майбутніх фахівців сфери послуг передбачає навчання за трифазовою моделлю професійної освіти, що передбачає:

- навчання в університеті за відповідними освітніми програмами на відповідних рівнях вищої освіти;
- практика на підприємстві;
- подальша освіта / підвищення кваліфікації.

Трифазову модель професійної підготовки фахівців сфери послуг (водопостачання та водовідведення) схематично зображено на рис. 2.1.2.

Вважаємо за доцільне проаналізувати професійну підготовку майбутніх фахівців сфери послуг відповідно до зазначеної трифазової моделі.

Першою фазою професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг (водопостачання та водовідведення) є навчання за відповідними освітніми програмами на бакалавраті (перший (бакалаврський) рівень) Віденського університету земельних ресурсів.

Відповідно до курикулуму бакалаврської програми «Технологічної культури і економічного управління водними ресурсами» («Kulturtechnik und Wasserwirtschaft»), що розрахована на 6 семестрів, зокрема з



Рис. 2.1.2. Трифазова модель професійної підготовки фахівців сфери послуг (водопостачання та водовідведення)



Universität für Bodenkultur Wien

дипломною роботою й дослідницькою практикою. Слід зауважити, що майбутній фахівець повинен отримати 180 балів (ECTS) (Universität für Bodenkultur Wien, 2017).

Курикулум бакалаврської програми окреслює «ядро» технічних, природничо-наукових знань, розуміння, умінь, а також комунікативних, координаційних і керівних навичок для розв’язання професійних завдань, щоденних проблем, а саме: планування водо-економічних систем; гідротехніки; менеджменту у сфері басейнів річок; економіка аграрними, водними, земельними ресурсами; економіки міського водопостачання; захисту водойм; гідрології й екології водойм; стічних і каналізаційних вод (Universität für Bodenkultur Wien, 2017).

Зазначимо, що професійна підготовка фахівців спрямована на формування комплексу професійних компетентностей (інструментальні, систематичні, комунікативні, соціальні), які передбачають:

- здатність застосовувати концепції, моніторингові моделі та прогнози для розв’язання проблем у своїй професійній сфері – захист навколишнього середовища, атмосфери й водних ресурсів;
- здатність оцінювати ризики забруднення навколишнього середовища, атмосфери й водних ресурсів та аргументувати свої думки;
- здатність формулювати професійну позицію і шляхи розв’язання проблеми та аргументовано їх обстоювати;

- здатність висловлювати науково обґрунтовані висновки з огляду на суспільний, науковий та етичний досвід;
- здатність обмінюватися інформацією, проблемами, ідеями з фахівцями, науковцями й зацікавленими в цій темі співрозмовниками;
- здатність працювати в колективі, обстоювати лідерські позиції та брати на себе відповідальність під час роботи в команді;
- здатність критично мислити, оцінювати власну роботу й уміти критично оцінювати свою професійну діяльність;
- здатність швидко та гнучко адаптуватися до мінливих умов праці, що спричинені впливом політичних, економічних, технологічних, соціальних і релігійних чинників;
- здатність толерантно виявляти повагу до колег і до міжкультурного, багатонаціонального європейського простору (Universität für Bodenkultur Wien, 2017).

Другою фазою навчання є практика, що розпочинається на останньому семестрі та триває 6 місяців. Майбутні фахівці проходять практику на дослідницьких підприємствах («Forschungsunternehmen»). Зауважимо, що протягом практики студенти разом із науковцями підприємств створюють дослідницькі проекти з питань збереження й захисту водних ресурсів, глобальних змін в економіці, соціальній системі та навколишньому середовищі (зміна клімату) тощо.

Відповідальність за створення робочих місць для проходження практики покладено на Австрійську спілку з питань розвитку досліджень, а за фінансування дослідницьких проектів – на Федеральне міністерство Австрії з питань економіки земельно-лісових ресурсів, захисту навколишнього середовища й водного господарства (Universität für Bodenkultur Wien, 2017).

А. Руппрехтер (A. Rupprechter), федеральний міністр Австрії з питань економіки земельно-лісових ресурсів, захисту навколишнього середовища й водного господарства, наголошує, що, починаючи з 1959 р. і до 2017 р., міністерство спрямувало суму в розмірі 46 мільярдів євро на покращення роботи та інфраструктури комунальних підприємств водопостачання й водовідведення, а саме: розроблення і впровадження програм та проектів з модернізації систем водопостачання/водовідведення; виконання розрахунків гранично допустимих скидів шкідливих речовин, після очищення; організацію та обладнання зон санітарної охорони водозаборів; виробництво, закупівлю, реалізацію продукції виробничо-технічного призначення; покращення системи водопостачання шляхом будівництва нових водогонів; удосконалення умови праці, тощо (Umweltdachverband, 2017).

Слід зазначити, що для подальшого розвитку інфраструктури питної води, водовідведення й водопостачання Австрії заплановано до 2021 р. щорічне інвестування в розмірі 80 мільйонів євро (Umweltdachverband, 2017).

Така політика уряду держави сприяє: підвищенню ефективності роботи підприємств, що надають послуг з водопостачання/водовідведення; розробленню та реалізації низки проєктів та заходів: закупівля сучасного обладнання, розробка нових технологій, утримання існуючих споруд та мереж, з метою належного функціонування, розвитку, модернізації, удосконалення галузі, забезпечення стабільного рівня обслуговування населення питною водою нормативної якості, поліпшення якості наданих послуг, надійності діяльності систем водопостачання, збирання, транспортування та очищення стічних вод, запобігання виникненню надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру, тощо.

Третя фаза спрямована на навчання впродовж життя. Студенти відповідно до своїх бажань мають змогу продовжити навчання в магістратурі. Фахівці, які успішно завершили навчання на бакалавраті, можуть працевлаштуватися в інженерних організаціях із питань водопостачання й водовідведення, на дослідницьких, комунальних підприємствах, у науково-дослідницьких інститутах із захисту навколишнього середовища тощо, протягом кар'єри підвищувати кваліфікацію (Universität für Bodenkultur Wien, 2017).

Структуру соціального партнерства в професійній підготовці фахівців загалом і сфери послуг зокрема в Австрії та Німеччині представлено у вигляді графічної схеми на рис. 2.1.3.

За результатами дослідження підсумовано, що структура соціального партнерства в професійній підготовці фахівців Австрії й Німеччини вирізняється системністю, наступністю, наявністю законодавчого забезпечення і взаємодією соціальних партнерів на федеральному, земельному, локальному рівнях та на рівні закладів професійної освіти / підприємств.

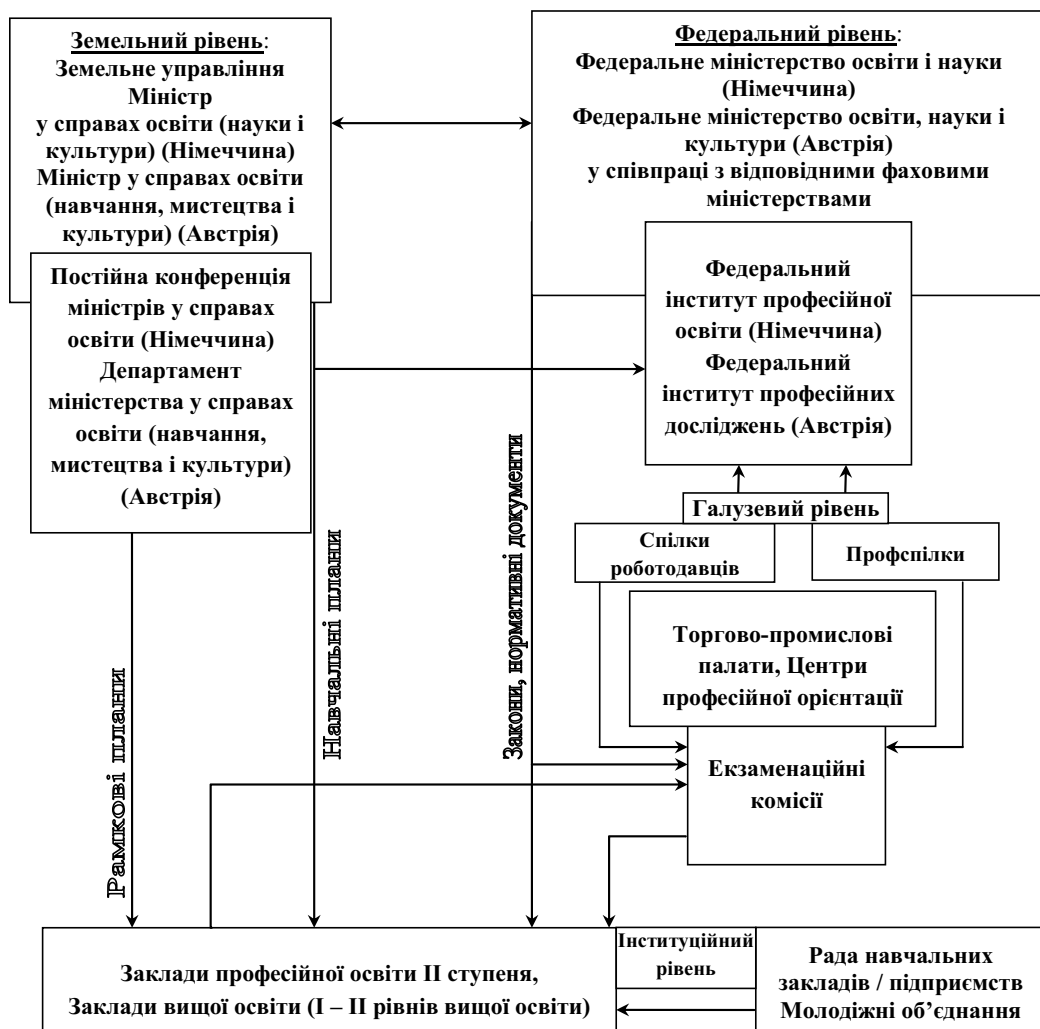


Рис. 2.1.3. Структура соціального партнерства в професійній підготовці фахівців Австрії та Німеччини

2.2. Динамічне оновлення форм і методів професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах соціального партнерства в Австрії й Німеччині

Фундаментальна роль в ефективності австрійської і німецької систем освіти належить розробленню програм, застосуванню нових форм і методів навчання, які становлять цілісний компонент професійної освіти, що базоване на компетентнісних засадах.

Освіта ХХ ст. стала масовою, розрахованою на «всіх», незважаючи на конкретні сфери її застосування. Унаслідок цього відбулася зміна парадигми освіти, що означало перехід від спрямованості на індустріальне суспільство до заміни її на методологію діяльності в інформаційному суспільстві, скерованому на плюралістичне пізнання та ймовірнісне оцінювання. Відбулася трансформація підготовки фахівців: перехід від масової підготовки – до спеціалізованих малих груп, освіта набула гнучкості, індивідуалізації, готовності пристосовуватися до конкретної людини. Також освітній процес переорієнтувався на формування якостей, необхідних для творчої діяльності та постійного засвоєння нової інформації. Фахівець повинен бути готовим до саморозвитку, демонструвати спроможність швидко змінюватися під впливом нових викликів постіндустріального суспільства. Саме через це компетентність як здатність до виконання реальних дій, потенційна готовність розв'язувати професійні завдання – центральна категорія освітньої модернізації ХХ та ХХІ ст. (Куликовський, 2014).

У світі, де численні групи людей змушені співіснувати на обмежених територіях, неабиякої важливості набуває здатність адекватно аналізувати різні аспекти міжособистісної діяльності та цілеспрямовано діяти, не ігноруючи при цьому інтереси партнера. Саме ця здатність зумовлює спроможність людини конструктивно впливати на перебіг міжособистісних конфліктів і знаходити розумні шляхи їх урегулювання. Здатність до розв'язання конфліктних ситуацій є одним зі складників соціальної компетенції, що натомість входить до базових компетенцій, необхідних для виховання повноцінної особистості, спроможної будувати творче суспільство й конкурувати на ринку праці (Куликовський, 2014).

На дослідницьку увагу заслуговує те, що на щорічному Світовому економічному форумі (2016 р.) (The World Economic Forum, 2016) працедавці зробили прогноз стосовно того, які якості (компетентності) потрібні будуть їхнім працівникам, щоб бути успішними у 2020 році. Серед них – уміння виконувати комплексні завдання (зростає на 52 %), критичне мислення, креативність, управління людьми, навички координації, взаємодії, емоційний інтелект, судження й ухвалення рішень (важливою буде не тільки якість, але і швидкість ухвалення рішень), клієнтоорієнтованість, уміння вести переговори та когнітивна гнучкість.

Зауважимо, що в системі професійної освіти Австрії й Німеччини методи та форми професійного навчання поділено на дві основні групи: навчання теоретичних основ спеціальності в професійній школі та практичних засад оволодіння професією на робочому місці. До методів навчання теоретичних основ спеціальності належать: лекція, пояснення, показ. Серед найважливіших методів і форм організації навчання на

виробництві виокремлюють: трудове наставництво, «дидактичну бесіду», навчальне завдання, методи «керуючого тексту», «дискусійного кола», «планової гри», «археолог», «екскурсія на підприємство», «груповий проект», «кутова дискусія» та ін. (Абашкіна, 1999; Hochschul Didaktik, Methodenbar, 2012).

У процесі дослідження з'ясовано, що майбутні фахівці протягом навчання здобувають теоретичні та практичні знання, професійні вміння, методичні навички, навички спілкування й навички роботи в команді. Унаслідок цього фахівець стає спроможним ухвалити обґрунтоване рішення в складній ситуації, продемонструвати розуміння громадського, економічного, етичного аспектів проблеми. Роботодавці надають перевагу фахівцям, які відкриті до спілкування, нововведень і перетворень, оскільки такі фахівці вдосконалюють робочий процес, працюють на результат та захищають інтереси своїх клієнтів.

Потребують більш докладного опису методи навчання, а саме: метод «керуючого тексту», «дискусійного кола», «планової гри», «археолог», «екскурсія на підприємство», «груповий проект» та «кутова дискусія», що спрямовані на формування професійних і соціальних компетентностей.

Німецький науковець Ф. Мозен (F. Mohsen) зазначає, що в 70 роках ХХ ст. у виробничій практиці започатковано метод «керуючого тексту» («Leittextmethode»). Цей метод уперше почали застосовувати майстри виробничого навчання, які проводили практичну підготовку майбутніх фахівців у межах дуальної форми навчання на заводі Даймлер-Бенц («Daimler-Benz») у м. Гаггенау (Leittextmethode – die Anleitung zum Selbstlernen, 2005).

Метод «керуючого тексту» складається із шести рівнів що ґрунтовані на методичній допомозі:

- інформування («Informieren»),
- планування («Planen»),
- розв'язання («Entscheiden»),
- виконання («Ausführen»),
- контроль («Kontrolle»),
- оцінювання («Bewertung») (Leittextmethode – die Anleitung zum Selbstlernen, 2005, Springer Gabler, 2017).

Застосування цього методу спрямоване на формування професійних компетентностей. Рівні названого методу схематично відображено в табл. 2.2.1.

Рівні методу «керуючого тексту» (Springer Gabler, 2017)

Рівні методу «керуючого тексту»	Методична допомога	Формування професійних компетентностей
1. Інформування: «провідні тексти», що спонукають майбутніх фахівців до самостійного опрацювання інформації: читання креслень; пошук в інтернеті; перегляд навчальних фільмів; спостереження й обговорення	«Провідні запитання»	Медійна компетентність, здатність опрацьовувати інформацію; комунікативна здатність; самостійне навчання
2. Планування: розроблення робочого плану: – окреслення покрокових дій для виконання завдання; – обрання методів; – робота в команді	Робочий план, «провідні запитання»	Методична компетентність; здатність планувати; покрокове мислення
3. Розв’язання: обговорення планування з майстром виробничого навчання та з’ясування робочого плану	Дискусія в групі разом із майстром виробничого навчання	Здатність вести переговори; здатність працювати в команді
4. Виконання: самостійне виконання завдання відповідно до робочого плану	Поради майстра виробничого навчання	Дисциплінованість; здатність самостійно розв’язувати проблеми
5. Контроль: самостійно за допомогою контрольних запитань	Контрольні запитання	Самоконтроль; самокритика
6. Оцінювання: аналіз помилок із майстром виробничого навчання	Обговорення	Здатність аналізувати; здатність критикувати

Німецький науковець Й. Кленк наголошує, що нині у виробничо-технічній сфері метод «керуючого тексту» домінує, оскільки він насамперед заохочує майбутніх фахівців до самостійного опанування навчального матеріалу та сприяє розвитку професійних компетентностей, а саме

медійної й методичної компетентностей. Особливо важливе те, що майстри виробничого навчання, використовуючи методичну допомогу-рекомендації (навчальні фільми, робочий план, контрольні запитання, теми для дискусії й обговорення у групі), формують у майбутніх фахівців здатності та вміння самостійно опрацьовувати інформацію, ухвалювати рішення, планувати покрокове мислення, аналізувати результати, працювати в команді, аналізувати й критикувати свою діяльність (Springer Gabler, 2017, (Leittextmethode – die Anleitung zum Selbstlernen, 2005).

Слід зазначити, що метод «керуючого тексту» використовують майстри виробничого навчання для стимулювання майбутніх фахівців самостійно опрацьовувати та структурувати переважно письмовий навчальний матеріал. «Керуючий текст» – це опорна інформація до теми, що складається з коротких текстів, списку рекомендованої літератури, завдань для самостійної роботи, проблематики тем для обговорень у команді разом із майстром виробничого навчання. Основне завдання майстра виробничого навчання, який постає одночасно організатором, модератором і радником, полягає не в наданні готової інформації під час практичного заняття, а у фаховому методичному супроводі та індивідуальній підтримці майбутніх фахівців у навчально-виробничому процесі (Leittextmethode – die Anleitung zum Selbstlernen, 2005).

Завдяки методів «керуючого тексту», у майбутніх фахівців під час практичного навчання на підприємстві формуються такі компетентності:

- методична компетентність («Methodenkompetenz») – здатність самостійно опрацьовувати «керуючі тексти» та складати робочий план;
- фахова компетентність («fachliche Kompetenz») – здатність на основі опрацьованих «керуючих текстів» й опанованих додаткових знань самостійно структурувати інформацію, упевнено виконувати конкретні завдання;
- соціальна компетентність («Sozialkompetenz») – здатність обговорювати основні тези «керуючих текстів» у команді, здатність виявляти ініціативу та брати на себе відповідальність за ухвалені рішення (Springer Gabler, 2017, (Leittextmethode – die Anleitung zum Selbstlernen, 2005).

У процесі дослідження з'ясовано, що цей метод, започаткований у 70 роках ХХ ст., і нині широко використовують майстри виробничого навчання для практичного навчання учнів, оскільки він спонукає майбутніх фахівців до самостійного опрацювання інформації, розвиває вміння логічно планувати й обґрунтовувати свої покрокові дії для виконання конкретних завдань, працювати в команді.

Співробітники Земельного інституту шкільної освіти й підвищення кваліфікації («Landesinstitut für Schule und Weiterbildung») Німеччини запровадили в систему професійної освіти метод «дискусійного кола» («Diskussionsrunde»). Метод «дискусійного кола» використовують на

практичних заняттях, де зміст навчання потребує обговорення суперечливих тем із запрошеними фахівцями – професійними експертами певної галузі. Учні / студенти ставлять запитання, експерти не лише відповідають на них, а й обґрунтовано висловлюють різноманітні думки та залучають до обговорення всіх учасників (Hochschul Didaktik, Methodenbar, 2012).

Отже, метод «дискусійного кола» впливає на: навички критичного мислення; уміння формулювати дискусійні питання на основі опрацьованого матеріалу; навички творчого мислення, а не відтворення інформації, що базоване на жорстких алгоритмах і стереотипах; уміння аналізувати й опрацьовувати інформацію з різних джерел, з огляду на переконливі аргументи; уміння обирати найефективніші шляхи розв'язання проблем, усвідомлювати власну відповідальність; уміння оперативно та глибоко відповідати на суперечливі запитання на підставі фахових знань і практичних умінь; навички та вміння ухвалювати виважені рішення (Hochschul Didaktik, Methodenbar, 2012, Macke, G., Hanke, U. & Viehmann, P. (2012).

Унаслідок осмислення матеріалів проекту «Детектив про клімат» («Klimadetektive»), що реалізують у федеральній землі Мекленбург-Передня Померанія («Mecklenburg-Vorpommern») для виховання шанобливого ставлення дітей до використання природних ресурсів, можемо стверджувати, що педагоги Німеччини застосовують метод «дискусійного кола» із початкової школи. У початковій школі (1–4 класи) учні готуються до дискусій із таких тем: «Вивчення ландшафтів. Погода та клімат», «Захопиви експерименти в природі», «Маленькі дослідники клімату». Учні старших класів (5–9; 10–13) беруть участь у «дискусійних колах»: «Шкільний детектив про клімат», «Зміна клімату. Що я можу зробити?», «Від знань до дій» тощо (Klimawandel, Klimaschutz – Lehrmaterial, 2017).

Метод «дискусійного кола» («Diskussionsrunde») використовується в університеті м. Штуттгарт («Uni Stuttgart»). Зокрема в Всесвітній день охорони довкілля у дискусійному колі «Мисли глобально – дій локально» (29 березня 2017 р. м. Штуттгарт) брали участь студенти, адміністративний і професорсько-викладацький склад цього університету та запрошені експерти: представники громадських організацій із питань захисту навколишнього середовища, керівники, учні та майстри виробничого навчання закладів професійної освіти захисту навколишнього середовища, представники міністерства захисту навколишнього середовища землі Баден-Вюртемберг («Baden-württembergisches Umweltministerium»), фахівці господарства «Водоканал» м. Штуттгарт та іноземні учасники (330 осіб) (Global denken – lokal handeln, 2017). Усі учасники дискусійного кола характеризували багатоаспектну проблематику питань: цивілізований науково-технічний прогрес, знеліснення (збеліснення – процес перетворення зайнятих лісом

земель на угіддя без дерев, такі як: пасовища, пустирі, сільськогосподарські угіддя, міста тощо) материків, отруєння водного й повітряного простору, катастрофічні зміни клімату, техногенні аварії тощо; обговорювали реалії та перспективні дії щодо захисту навколишнього середовища (Global denken – lokal handeln, 2017).

Отже, метод «дискусійного кола» німецькі педагоги використовують у педагогічній практиці як у малих групах, так і в науково-практичних міжнародних дискусіях, до яких залучена велика кількість учасників.

Для розвитку компетентностей та їхніх структурних компонентів у закладах професійної освіти Німеччини використовують метод «планової гри» (Methode des Planspiels). Цей метод охоплює такі складники:

- симуляція («Simulation»);
- діяльність («Aktivität»);
- гра («Spiel»);
- рольова гра («Rollenspiel»);
- конфлікт («Konflikt»);
- спілкування / комунікація («Kommunikation») (Hochschul. Didaktik, Methodenbar, 2012).

Докладну характеристику методу планової гри, складові елементи й дидактичні функції представлено в табл. 2.2.2.

Таблиця 2.2.2

**Дидактичні функції та їхні структурні компоненти
методу «планової гри»
(Hochschul. Didaktik, Methodenbar, 2012)**

Складові елементи	Дидактичні функції методу «планової гри»
Симуляція	Уміння відтворювати певні ситуації відповідно до здібностей та знань.
Діяльність	Розвиток навичок ухвалювати рішення; удосконалення навичок і вмінь самостійно організувати хід навчального процесу.
Гра	Розвиток або посилення мотивації до навчання.
Рольова гра	Здобуття досвіду розподілу ролей та обов'язків між учасниками навчального процесу; розвиток стратегічного планування для виконання завдань.
Конфлікт	Удосконалення навичок виходу з конфліктних ситуацій.
Спілкування / комунікація	Удосконалення й розвиток умінь конструктивно та ефективно спілкуватися в групі.

Як зазначає Г. Кліпперт (H. Klippert), цей метод розвиває навички роботи в команді та вміння взаємодіяти між усіма учасниками навчального процесу для виконання поставленого завдання. Особливим аспектом у методі планової гри є моделювання практичної ситуації, так би мовити «квазіреальності» («Quasi-Realität») – віртуальної реальності, яка евентуально може відбуватися в реальному житті. Учений наголошує, що для ефективного застосування методу «планової гри» необхідно дотримуватися таких етапів:

- 1) початок гри (розподіл ролей, роз'яснення правил та цілі гри);
- 2) інформаційна фаза (ознайомлення із завданнями та ролями, що зазначені на картах);
- 3) формування думки та стратегічне планування виконання завдань у групі (окреслення, обговорення та аналіз ідей у команді; консультування керівника гри для обговорення спірних питань із модератором);
- 4) робота в команді (ведення конструктивного діалогу для виконання завдань, на цьому етапі модератор не надає порад чи рекомендацій);
- 5) підготовка до презентації (визначення результатів, аргументів і стратегій презентації відповідно до ролей та завдань гри);
- 6) проведення презентації (активна участь усіх учасників гри в представленні та обговоренні презентації);
- 7) підбиття підсумків гри (аналіз модератором досягнутих результатів проведеної гри, їх оцінювання та конструктивна критика) (Hochschul. Didaktik, Methodenbar, 2012).

На основі проаналізованого матеріалу підсумуємо, що цей метод розвиває в майбутніх фахівців навички виконання поставлених завдань; уміння шукати шляхи й засоби оптимізації професійного спілкування; уміння виявляти свої недоліки, уживати заходів щодо їх усунення. До недоліків цього методу належать передовсім психологічні чинники, оскільки учасники гри підсвідомо розуміють, що вони перебувають усе-таки у віртуальній грі, а не в реальному житті.

Більш ефективним методом навчання є груповий проект («Gruppenprojekt»), який використовують студенти для «реальних» підприємств, установ чи для компаній. Серед таких групових проектів розглянемо проект «Мох як фільтр у міні-очисній станції стічних вод» («Moos als Filter in Minikläranlage»), що реалізували студенти Технічного університету Мюнхена (Technische Universität München). Цей проект мав насамперед інформаційно-консультативний характер, був розроблений для «реального» комунального підприємства «Водоканал» м. Мюнхена (Technische Universität München, 2017).

У межах цього проекту студенти представили споживачам питної води інформаційні стенди, де висвітлили відомості про об'єм стічних вод у

федеративній землі Баварія (Bayern) та можливі шляхи їх очищення й фільтрації. Мета проекту полягала: у приверненні уваги споживачів питної води до ощадливого використання природних ресурсів; залученні волонтерів до збирання моху як біологічного засобу для фільтрації та очищення стічних вод. Студенти мали змогу провести експерименти з біодеградації («Biodegradation») – очищення стічних вод від шкідливих речовин і перетворення їх за допомогою моху на нешкідливі; біоаккумуляції («Bioakkumulation») – фільтрації стічних вод. Робота над груповим проектом формує весь комплекс структурних компонентів професійної компетентності майбутніх фахівців, а саме: соціальну, методичну, медійну та фахову компетентності.

Німецькі науковці Й. Ерпенбек (Erpenbeck, 2007), Ф. Гейзе (Heuse, 2007) та інші у праці «Біографія компетентностей. Шляхи розвитку компетентностей» (2007 р.) стверджують, що розвиток компонентних складників компетентностей відбувається в процесі основних форм освітнього процесу: лекції («Vorlesungen») та семінари («Seminare»). Аналізуючи роль лекцій і семінарів, учені доводять, що під час лекцій майбутні фахівці залишаються переважно в пасивній позиції, тому розвиток професійних компетентностей і рефлексивних здібностей мало підтримуваний. На думку авторів, найбільше цьому сприяє практико-орієнтоване, проблемне й дослідницьке навчання, що проходить на семінарах, під час підготовки й реалізації проектів, написання кваліфікаційних робіт бакалавра та магістра. Особливо важливого значення в підготовці майбутнього фахівця науковці надають реалізації навчально-дослідницького проекту під час практики на підприємстві (Erpenbeck, J, Heuse, V, Meynhardt, T., & Weinberg, J., 2007).

Необхідно наголосити, що до активних методів у ході проведення семінарів («Seminar»), курсів («Kurs»), лекцій («Vorlesung») у закладах професійної освіти Німеччини належать «кутові дискусії» («Ecken-Diskussion»). Цей метод передбачає висвітлення теми на дошках, що розташовані у двох-чотирьох кутах аудиторії, де коротко представлені головні тези дискусії, написані у формі незакінченого речення (півречення) («Halbsätze»). Після висвітлення певної проблематики студенти разом із лектором формулюють кінцеву думку тези (Hochschul. Didaktik, Methodenbar, 2012).

Дослідження засвідчило, що дієвим активним методом проведення семінарів є метод «археолог» («Archäolog»), який докладно проаналізований у журналі «Краща навчальна брошура. Методичне зібрання» (2012 р.). Цей метод розвиває навички сприйняття, запам'ятовування, відтворювання та трансформування опрацьованого письмового навчального матеріалу в

графічну структуру. Студенти працюють у двох групах та одночасно створюють власні графічні моделі, які демонструють, порівнюють і спільно обговорюють. Дидактичними функціями цього методу є активне створення власної графічної моделі; пояснення значень; контроль своїх знань. До навчальних функцій названого методу належать: вміння пояснити графічну модель; вміння аналізувати вербальну інформацію; розвивати й удосконалювати графічну мову та графічну культуру (Hochschul. Didaktik, Methodenbar, 2012).

Метод «археолог» у професійній підготовці фахівців за напрямом «Гідромеханіка (водопостачання та водовідведення)» (Hydromechanik) у Мюнхенському технічному університеті застосовують під час таких дисциплін: «Інженерна та комп'ютерна графіка» («Engineering und Computergrafik»), «Нарисна геометрія» («Darstellende Geometrie»). Практичні заняття проводять у гідромеханічній лабораторії («Hydromechaniklabor»), що має площу 1600 м² й оснащена сучасним лазерним обладнанням для вимірювання турбулентних величин. Студенти мають змогу створювати графічні гідравлічні моделі в масштабі, оскільки вивчення фізико-технічних наук можливе лише за умови поєднання теорії з практикою (експериментом). Багато явищ, які обговорюють на лекціях, семінарах або вивчають самостійно, стають цілком зрозумілими лише після безпосереднього спостереження за ними в лабораторіях (Hochschul. Didaktik, Methodenbar, 2012).

В тісній співпраці між навчальними закладами професійної освіти й підприємствами Австрії і Німеччини реалізують метод «екскурсія на підприємство» (Exkursion zum Werk). Він побудований на основі дидактичного принципу зв'язку з життям, навчанням, практикою й наочністю. Під час екскурсії учні / студенти знайомляться з фахівцями – майбутніми роботодавцями, їхніми робочими завданнями, обов'язками та правами; вивчають корпоративну культуру; оглядають об'єкти і спостерігають за виробничими процесами; аналізують показники вимірювальних приладів, що застосовують на виробництві.

Метод «екскурсія на підприємство» має дидактичну мету: вступне ознайомлення з новою темою – учнів / студентів спершу інформують про практичний складник теми для заохочення до опанування навчального матеріалу; проміжне оволодіння теоретичними знаннями й унаочнення практичних умінь; завершальне узагальнення здобутих навичок, знань і вмінь.

Варто зазначити, що основою практико-орієнтованого навчання є виконання проектної роботи («Projektarbeit») та проведення досліджень («Forschung») передбачених програмою підготовки бакалавр / магістр. Проектна робота сприяє розвитку пізнавальних навичок, вміння самостійно

систематизувати знання, швидко орієнтуватися в інформаційному просторі, активно розвивати критичне мислення, комунікативні здібності, навички презентації. Мета застосування методу проектів – не лише навчання і проведення дослідження, а й розвиток особистої відповідальності майбутнього фахівця, самодисципліни, уміння планувати свою роботу та час. Етап планування досліджень («Forschungsplanung») складається з таких фаз: 1) розроблення плану дослідження («Forschungsplan») – поетапне планування дослідницької роботи, обрання методів дослідження й техніки оцінювання; 2) проведення («Durchführung») – збирання науково-фактологічного матеріалу; 3) реалізація («Auswertung») – підготовка й аналіз наукових фактів, спроба надання відповіді на дослідницькі запитання; 4) теоретичні висновки («theoretische Schlußfolgerung»). Студенти отримують консультативну підтримку від викладачів щодо проведення дослідження, уточнення деталей його реалізації, виявлення суперечностей та їх опрацювання під час колоквиумів («Kolloquium») – наукових обговорень («wissenschaftliches Gespräch») (Bernhard, N, Graf, L., & Powell, J. J. W., 2013).

На увагу заслуговує те, що підготовка майбутніх фахівців у закладах професійної освіти, конкретна участь у дослідницьких проектах передбачають самостійне опрацювання студентом численної кількості навчальних матеріалів. Доречно зазначити, що самостійна робота пов'язана не з опрацюванням окремої теми, а з поглибленням і розширенням знань відповідно до ключових питань лекції. Зазвичай, для самоопрацювання заплановано теми, які будуть обговорені на найближчому семінарі. Студентам для більш докладного аналізу теоретичних аспектів запропоновано підготувати фото-, відеоматеріали, структурувати наукову інформацію у вигляді таблиць чи діаграм, підготувати презентації. Під час самостійної підготовки студент не залишається сам на сам із теоретичним матеріалом – він може опрацьовувати його в «тьюторіалах», що передбачає спільну роботу з наставником-консультантом (тьютором). Тьюторіали – одна з форм організації колективного навчання, коли робота проходить спільно в малих групах. Зауважимо, що тьютором є не викладач, а студент старшого курсу, основне завдання якого – підтримати студентів молодших курсів у навчанні, поділитися досвідом роботи над конкретною темою. Студент-старшокурсник не роз'яснює матеріал, а допомагає його засвоїти й відпрацювати на практиці (Дяченко, 2016).

Методи навчання, що використовують у групі, німецькі науковці Й. Ерпенбек (Erpenbeck, 2007) і Ф. Гейзе (Heyse, 2007) характеризують як модель «кооперативного навчання» («kooperatives Studienmodell»). Учені наголошують, що така модель допомагає розвинути корпоративний дух («Kooperationsgeist») і вдосконалити всі складники професійних

компетентностей. Набуті навички в перспективі сприяють створенню колегіальної та продуктивної робочої атмосфери в колективі (Erpenbeck, J, Heyse, V, Meynhardt, T., & Weinberg, J., 2007).

У Технічному університеті м. Мюнхен активну роботу зі студентами проводить Центр для ключових компетенцій («Zentrum für Schlüsselkompetenzen»). Місія центру – відкрите спілкування та вдячність; навчання один від одного; використання глибинних знань для створення індивідуальних і творчих навчальних програм. Студенти названого університету мають змогу відвідувати курс програми «Tutorensystem Garching», згідно з якою вони спочатку проходять підготовчі тренінги з оволодіння методикою навчання соціальних компетенцій, а потім застосовують набуті знання на практиці, супроводжуючи протягом кількох семестрів групи початківців. На підготовчих тренінгах майбутні куратори навчаються методики проведення семінарів, способів аналізу різних ситуацій і шляхів розв'язання конфліктів. Працюючи в групах, вони впроваджують теоретичні знання за предметом «соціальні компетенції», працюють консультантами під час виникнення конфліктних ситуацій, підтримують у командних видах діяльності та ініціюють інноваційні ідеї, застосовуючи творчі методи роботи (Technische Universität München, 2017).

Узагальнюючи опрацьований автентичний матеріал щодо особливостей застосування форм і методів професійної підготовки фахівців сфери послуг в умовах дуальної системи професійної освіти, зазначимо, що німецькі й австрійські педагоги надають перевагу саме кооперативним методам навчання: методів «керуючого тексту», «дискусійного кола», «планової гри», «археолог», «екскурсія на підприємство», груповим проектам і «кутовим дискусіям».

2.3. Вплив соціального партнерства на професіоналізацію освіти дорослих в Австрії й Німеччині



Освіта як підсистема глобальної суспільної системи дуже чутливо реагує на всі зміни, що відбуваються в суспільстві, модифікуючи свою структуру. Соціально-економічні, технологічні й соціокультурні зміни в суспільстві кінця ХХ – початку ХХІ ст. суттєво вплинули на місце та значення освіти в житті суспільства, зумовили основні її глобальні тенденції: масовий характер

освіти та її неперервність як нова якість, значущість для індивіда і для суспільства очікувань та норм; орієнтація на активне засвоєння людиною засобів пізнавальної діяльності; адаптація освітнього процесу до потреб особистості, створення умов для її саморозвитку й самореалізації; перехід від концепції «Освіта на все життя» до концепції «Освіта впродовж життя» (Огієнко, 2008, с. 73).

Уперше концепція «неперервної освіти» була представлена на форумі ЮНЕСКО (1965 р.) видатним теоретиком П. Ленграндом, вона спричинила суттєвий теоретичний і практичний резонанс. У запропонованому П. Ленграндом трактуванні неперервної освіти втілено гуманістичну ідею: у центр поставлено всі освітні начала людини, якій потрібно створити умови для повного розвитку її здібностей протягом усього життя. Поштовхом для створення теорії неперервної освіти стала глобальна концепція «єдності світу», згідно з якою всі структурні частини людської цивілізації взаємопов'язані та взаємозумовлені. При цьому людина постає основною цінністю й точкою переломлення всіх процесів, що відбуваються у світі.

Особливо важливим для розуміння неперервної освіти стало дослідження відомого діяча ЮНЕСКО Р. Даве (Dave, 1976), який запропонував визначення поняття «неперервна освіта» та окреслив її принципи (ознаки). Неперервна освіта – це процес особистісного, соціального й професійного розвитку індивіда протягом його життя, що проходить для вдосконалення якості життя як окремого індивіда, так і суспільства. Це всеосяжна й об'єднувальна ідея, що охоплює формальне, неформальне та позаформальне навчання, реалізоване для якнайповнішого розвитку різноманітних аспектів життя на різних його щаблях. Вона пов'язана як із розвитком особистості, так і з соціальним прогресом. Дослідник диференціював 25 принципів неперервної освіти, серед яких, на нашу думку, основні такі:

- охоплення освітою всього життя людини; розуміння освітньої системи як цілісної, це передбачає дошкільне виховання, основну, послідовну, повторну, паралельну освіту, що об'єднує та інтегрує всі її рівні й форми;

- включення до системи освіти, крім закладів професійної освіти і центрів допідготовки, формальних, неформальних, позаінституціональних форм освіти;

- створення альтернативних структур її здобуття; зв'язок загальної та професійної освіти; акцент на самоосвіту, самовиховання, самооцінювання;

- зосередженість на самоврядуванні; індивідуалізація навчання;

- навчання в умовах різних поколінь у сім'ї, суспільстві; розширення кругозору;

- інтердисциплінарні знання, їхні якості; гнучкість і різноманітність змісту, засобів навчання;
- здатність до асиміляції нових досягнень науки;
- удосконалення вмінь вчитися; стимулювання мотивації до навчання; створення належних умов для навчання; реалізація творчого та інноваційного підходів.

За висловом академіка НАПН України В. Кременя (2007), якою б якісною не була освіта, здобута в найкращій школі чи у ВНЗ, вона не обов'язково буде актуальною в житті особистості, оскільки в будь-якому разі з'являться нові знання, не опанувавши яких особа легко втрапить власну конкурентоспроможність. Вища світа покликана не лише давати знання, але насамперед виховувати. Не варто обмежуватися підготовкою, необхідно рухатися далі, зміцнювати освітню місію в справі розквіту творчих можливостей особистості в усіх її виявах, сприяти покращенню добробуту людей, утверджувати соціальну справедливість. Основна місія вищої освіти – підготовка й виховання людей з орієнтацією на тривалу перспективу, а не на виконання короткотермінових завдань, пов'язаних з адаптацією робочої сили до потреб ринку. Найвища мета освіти – розвиток людини та збільшення її внеску в зростання соціально-економічного добробуту через виховання в душі громадянства, створення умов для навчання впродовж усього життя..

Теоретичні положення «неперервної освіти» покладено в основу реформування національних систем освіти у світі (США, Японія, Німеччина, Велика Британія, Канада та країна Східної Європи). У вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці констатовано полісемію думок стосовно з'ясування сутності поняття «неформальна освіта». У науковому обігу як синонімічні часто використовують такі терміни: неформальна освіта; позаформальна освіта; позашкільна освіта; додаткова освіта; фолкбілдинг (народна освіта); навчання у вільний час; відкрита робота з молоддю; позитивна освіта; освіта, що продовжується; подальша освіта; освіта, яка поновлюється, тощо.

Згідно з міждисциплінарним словником, «неформальна освіта» (non formal education – англ.) – освіта, після завершення якої не передбачене отримання дипломів. Ця освіта спрямована на задоволення особистісних інтересів, необхідних людині в побуті та спілкуванні.

Погоджуємося з висновками науковців про те, що неформальна освіта – це, по-перше, будь-яка навчальна діяльність у робочий чи в позаробочий час у колі фахівців, друзів, родини, вона не є структурованою, організованою чи спланованою; по-друге, навчальний процес, що відповідає структурі цієї діяльності, набуває організованої форми, не належить до державних програм обов'язкової освіти та цілеспрямований на досягнення мети – формувати

професійні компетентності, додаткові компетенції, бути самостійним, додавати собі впевненості, більш ефективно організовувати свій вільний час і долучатися до волонтерської діяльності.

Уважаємо за необхідне виокремити важливі функції неформальної освіти, серед яких:

- цільова – усебічний розвиток особистості, неперервна освіта впродовж життя;

- ціннісна – набуття особистістю в процесі неформальної освіти таких цінностей, як самостійність, критичне мислення, відкритість, творчість, активна громадянська позиція, демократичність, толерантність, повага гідності інших тощо;

- процесуальна – інтеграція когнітивного, практичного, особистісного й соціального складників навчання; результативна – оновлення набутих і формування додаткових компетенцій, активний розвиток процесів «самості» (самоактуалізація, самопізнання, саморозвиток, самоорганізація, самоаналіз, самоконтроль) (Шапочкіна, 2012).

У програмному маніфесті Німецьких центрів освіти дорослих («Deutscher Volkshochschul-Verband e. V») – «Освіта як суспільна відповідальність» (м. Берлін, 2011 р.) – зазначено: «Глобалізація, інтернаціоналізація та міграція, культурне розмаїття, демографічні зміни, комп'ютеризація й інформатизація, гнучкість роботи та мінливість умов праці, реформа системи соціального забезпечення, індивідуалізація і її наслідки для соціальної згуртованості, екологічні кризи та зміна клімату – такими глибокими змінами позначене сьогодення». «DVV International» співпрацює з більш ніж 200 партнерами в понад 30 країнах Азії, Африки, Латинської Америки та Європи. Представництво Інституту міжнародної співпраці Німецької асоціації народних університетів («DVV International») в Україні розпочало свою діяльність у 2010 році для просування освіти дорослих як ключового чинника, що потенційно покращує якість життя населення та вможливує сталий розвиток (DVV International в Україні, 2017).

Освіта дорослих як важливий складник неперервної освіти покликана сприяти економічному, соціальному й науковому розвитку держави, демократизації, екологічно сталому розвитку суспільства, де на зміну глобальним конфліктам придуть діалог і культура світу, засновані на справедливості. Освіта дорослих забезпечує безпосередній процес розвитку особистості, окреслює шляхи реалізації й оновлення цього процесу. Вона орієнтована на всебічний прогрес розвитку особистості в період її самостійного життя через поступове збагачення попередньо опанованих знань і вмінь (Лук'янова, Аніщенко, 2014, с. 4).

Найбільшим «постачальником» додаткової освіти в Німеччині є Німецькі центри освіти дорослих («Deutscher Volkshochschul-Verband e. V»), які об'єднують понад 900 вищих народних шкіл. Регіональні й національні офіси Центрив освіти дорослих налагоджують співпрацю на місцевому й регіональному рівнях, забезпечують якісну та ефективну діяльність у створенні й розвитку стійких структур в освіті дорослих. До основних стратегічних напрямів діяльності Німецьких центрив освіти дорослих належать такі: упровадження інноваційних методів і новітніх підходів в освіті дорослих, які бажають навчатися протягом усього життя, а також серед тих, хто має обмежений доступ до освіти; розвиток освітніх програм для дорослих із метою підвищення рівня працездатності та заробітку, їх активного залучення до суспільного й політичного життя; зміцнення потенціалу провайдерів освіти для дорослих через проведення тренінгів, обмін експертами на національному, регіональному, міжнародному рівнях для покращення методів управління, інформаційного наповнення та форматів навчання; сприяння залученню партнерів до міжнародних заходів і мереж співпраці у сфері освіти протягом життя для створення синергій серед різних акторів; підтримка методичних і наукових публікацій у сфері освіти дорослих (DVV International в Україні, 2017).

Усвідомлення важливості освіти протягом життя для людського розвитку призвело на початку ХХІ століття до модернізації європейської політики у сфері освіти. Лісабонський саміт Ради Європи в березні 2000 р. ухвалив «Меморандум освіти протягом життя» (A Memorandum on Lifelong Learning, 2000). У документі наголошено, що безперервна освіта повинна стати головною політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності й зайнятості. Безперервна освіта передбачає отримання ступенів і дипломів у вільний час; професійні курси, зокрема для підвищення кваліфікації персоналу; освіту для дорослих; другу освіту та ін. Також у меморандумі сформульовано шість принципів безперервної освіти (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2000).

Принцип 1. Нові базові знання й навички для всіх. Мета – гарантувати загальний неперервний доступ до освіти для отримання та поновлення навичок, необхідних для включення людини в інформаційне суспільство. Підсумкові документи Лісабонського саміту зараховують до таких навичок комп'ютерну грамотність, іноземні мови, технологічну культуру, підприємництво й соціальні навички.

Принцип 2. Збільшення інвестицій у людські ресурси. Мета – суттєво збільшити інвестиції в людські ресурси для підвищення пріоритету найважливішого надбання Європи – її людей. В останніх документах ЄС

запропоновано посилити капіталовкладення в людські ресурси, працювати на основі соціального партнерства й поширювати досвід передових компаній.

Принцип 3. Інноваційні методики викладання й навчання. Мета – розробити нові методології навчання для системи безперервної освіти протягом життя. Із розвитком інформаційного суспільства освітні технології стають усе більше орієнтованими на користувача. Методи навчання як у формальній, так і в неформальній системі освіти повинні орієнтуватися на користувача, змінюватися в напрямку особистісної мотивації, критичного мислення й уміння навчатися.

Принцип 4. Нова система оцінювання здобутої освіти. Мета – докорінно змінити підходи до розуміння й визнання навчальної діяльності та її результатів, особливо у сфері неформальної й інформальної освіти. Визнання такої освіти допоможе підвищити мотивацію до безперервної освіти. Зазнає актуалізації потреба в розробленні якісної системи «Акредитації попередньої і неформальної освіти».

Принцип 5. Розвиток наставництва й консультування. Мета – забезпечити кожному протягом усього життя вільний доступ до інформації про освітні можливості та до необхідних консультацій і рекомендацій. Має бути створена постійна консультаційна служба, яка надаватиме рекомендації у сфері освітнього, професійного й особистісного розвитку, буде орієнтована на інтереси та потреби активного користувача (Accreditation of Prior and Experiential Learning – APEL).

Принцип 6. Наближення освіти до місця проживання. Мета – наблизити освітні можливості до місця проживання споживачів за допомогою мережі навчальних і консультаційних пунктів, використання інформаційних технологій. Маючи свободу пересування, люди не повинні, однак, бути змушеними залишати своє рідне місто чи село для здобуття якісної освіти (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2000).

Поряд із національними, регіональними, глобальними асоціаціями освіти дорослих «DVV International» лобіює право людини на освіту й навчання впродовж усього життя. «DVV International» орієнтується на «Цілі сталого розвитку тисячоліття ООН» («SDG»), програму глобальної освіти для всіх (Освіта 2030) і Міжнародну конференцію ЮНЕСКО з освіти дорослих «КОНФІНТЕА» (CONFINTEA) (DVV International в Україні, 2017).

Актуальним є рішення П'ятої міжнародної конференції з освіти дорослих «КОНФІНТЕА-V» (Софія, 6–9 листопада 2002 р.), де пріоритетного значення надано таким рекомендаціям:

– зв'язок між освітніми програмами, розробленими в межах різних відомств та організацій, що працюють у галузі освіти дорослих;

- надання освіти дорослих пріоритетного напрямку в реалізації програм «Освіта для всіх»;
- подальша організація програм «Навчання впродовж життя»;
- координація дій усіх зацікавлених учасників освіти дорослих на міжнародному й національному рівнях;
- розроблення та оновлення законодавчої бази для підтримки освіти дорослих, необхідної фінансової допомоги, інституційних рамок і структур, ефективної системи управління, критеріїв якості;
- рівність освітніх програм формальної, неформальної освіти дорослих на основі соціального партнерства;
- дотримання гендерного балансу в програмах освіти дорослих та в їх реалізації на практиці;
- створення місцевих, регіональних, національних рамок і структур, необхідних для розвитку, координації, управління якістю, контролю й фінансування освіти дорослих;
- розроблення міжнародної системи визнання й сертифікації формальної та неформальної освіти дорослих, ключовим компонентом якої має стати система акредитації й оцінювання попереднього досвіду, знань дорослої людини;
- створення можливостей для обміну досвідом;
- систематизація статистичної інформації з освіти дорослих на місцевому, регіональному й національному рівнях із метою використання даних для розроблення критеріїв, аналізу потреб, планування, контролю, звітності й оцінювання результатів, а також порівняльних міжнародних аналізів (Десятов, 2012).

Слід наголосити, що Університет імені Йоганна Кеплера («Johannes Kepler University, JKU») у м. Лінц (Австрії) пропонує мультимедійну програму «Multi-Media Studies Services SoWi», що дає змогу студентам на факультеті соціальних наук, економіки й бізнесу завершити частину своєї освіти за допомогою дистанційного навчання. Цей університет уперше заснований у 1966 р., у рейтингу молодих університетів (до 50 років) «Times Higher Education 100 Under 50» він посів лідерські позиції (Johannes Kepler University, 2017).

Єдиним державним університетом у Німеччині, який має широкий спектр різних програм дистанційної освіти, є Гагенський заочний університет («Fern Universität Hagen»). Університет пропонує програми для першого та другого циклів навчання (бакалаврські, магістерські), які вважають справжньою альтернативою очній освіті. Заклад вищої освіти може проводити захист кандидатських і докторських дисертацій; реалізувати очно-

заочні програми для професійного або для особистого розвитку (Fern Universität Hagen, 2017).

Щороку університет надає освітні послуги більше як 50 000 студентам, однак диплом про вищу професійну освіту одержують не більше від 20 % осіб, унаслідок великого відсіву студентів, які не витримують високих освітніх вимог. Інші державні університети в Німеччині пропонують, зазвичай, лише очну (денну) форму навчання за бакалаврськими, магістерськими, аспірантськими програмами. Окремі державні університети в Німеччині планують невелику кількість (часто лише 1-3) програм для дистанційного навчання або онлайн-програм за деякими спеціальностями (Fern Universität Hagen, 2017).

До пріоритетних завдань уряду Австрії належить реалізація концепції неперервної професійної освіти впродовж життя. Заслугове на увагу те, що австрійська система професійної освіти пропонує спеціальні курси для майбутніх фахівців із метою здобуття часткової кваліфікації відповідно до індивідуальних здібностей, навичок і потреб. Навчання проходить на навчально-виробничих підприємствах або в професійно-технічних школах. Федеральне міністерство освіти, мистецтва і культури Австрії розробило для фахівців, які працюють на виробництві, низку пропозицій, що вможливають здобуття додаткової освіти й підвищення кваліфікації. До закладів, які пропонують освіту для дорослих, належать народні університети, інститути підвищення кваліфікації, інститути економічного сприяння й ціла низка інших регіональних освітніх інститутів для дорослих, що пропонують як загальноосвітні, так і професійні курси й програми. Важливим завданням освіти для дорослих є надання можливості навчання протягом усього життя на основі інформації й консультації з питань освіти та професійної орієнтації (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017).

Варто зазначити, що для професійного зростання / кар'єри та професійної орієнтації в мережі Інтернет віртуально працюють Центри професійної орієнтації, засновані Федеральною біржою праці, у всіх федеральних землях Австрії за адресою www.ams.at/berufsinformation, www.wifi.at/karriere/bildungsberatung та Інформаційний портал про освіту для дорослих за адресою: www.erwachsenenbildung.at і www.bib-atlas.at.

Нині для професійного зростання / кар'єри та продовження професійної освіти за сприяння Федеральної служби праці Німеччини («Bundesagentur für Arbeit») функціонують:

- Центри підтримки й розвитку професійної освіти («Aubi-plus»),
- Інформаційно-консультативні центри з питань професійної освіти та працевлаштування («Berufsinformationszentrum (BiZ)»).

Ці центри надають розширену інформаційну підтримку в онлайн-режимі, а також в інформаційно-консультативних центрах із питань професійної освіти та працевлаштування за попереднім записом (Bundesagentur für Arbeit. Aubi-plus <https://www3.arbeitsagentur.de/web/content/.../index.htm>, Berufsinformationszentrum (BiZ) <https://www.aubi-plus.de>).

У системі неперервної професійної освіти впродовж життя («berufliche Weiterbildung») використовують різні підходи до підвищення кваліфікації. Зокрема, після закінчення навчання в професійній школі дуальної системи освіти та здобуття професійної кваліфікації наступним рівнем є «майстер». Цей термін використовують для ремісничого, промислового й сільськогосподарського секторів, а в секторі обслуговування оперують терміном «технік». Наприклад, для випускника закладу професійної освіти, який здобув спеціальність «Фахівець із водопостальної техніки» наступним рівнем для підвищення кваліфікації є «майстер з обслуговування трубопровідної мережі та трубопровідного господарства» («Industriemeister/-in Rohrnetz und Rohrbetrieb»), або «технік із водопостачання» («Techniker/-in Wasserversorgungstechnik»), «технік із захисту навколишнього середовища» («Techniker/-in Umweltschutz»).

Для цих рівнів підвищення кваліфікації в неперервній професійній освіті створено спеціальні курси. Набір кандидатів, які бажають навчатися на таких курсах, проводять кожні два роки. Для реєстрації на курси необхідно подати до 1 березня кожного року такі документи:

- формуляр-заявка школи («Anmeldeformular der Schule»); резюме (автобіографія), де, окрім персональних даних, необхідно зазначити ступінь і відомості про професійний стаж («Lebenslauf mit Angaben des bisherigen Bildungswegs und der Berufspraxis»);
- сертифікат про закінчення професійної школи («Abschlusszeugnis der Berufsschule»); рекомендаційний лист від роботодавця («Empfehlungsschreiben vom Arbeitgeber»); допуск Керівної президії («Zulassung des Regierungspräsidium») (Weiterbildung – BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017).

Президія надає допуск, якщо претендент на підвищення кваліфікації має щонайменше один рік трудової діяльності на підприємстві в цій галузі; свідоцтво, видане комісією підприємства, де вміщено інформацію про навчання без відриву від роботи; присвоєння розряду; удосконалення технічних, організаційних, правових і комерційних компетенцій; формальне / інформальне навчання. Президія розглядає документи впродовж двох місяців і повідомляє про допуск / відхилення до зарахування на курси підвищення кваліфікації (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017).

Курси підвищення кваліфікації («berufliche Weiterbildung») проходять у формі семінарів, семінарів-практикумів, семінарів-нарад, семінарів-тренінгів, тренінгів, вебінарів, «круглих столів», які спрямовані на формування, розвиток і вдосконалення особистісних професійних компетентностей (організаторських, творчих, лідерських, комунікативних тощо), підвищення ефективності професійної діяльності фахівців (Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria – AQ Austria, 2017; BIBB, 2017, (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017).

Наголосимо, що в Німеччині фахівці мають змогу отримати посаду – майстер виробничого навчання. У Законі «Про сприяння професійному підвищенню кваліфікації» (2016 р.), у § 1 I розділу «Мета сприяння» («Ziel der Förderung»), зазначено, що метою індивідуальної підтримки є надання фінансових безвідсоткових кредитів фахівцям на розвиток кар'єри. Однак претенденти на підвищення кваліфікації теж зобов'язані сплачувати певні організаційні внески. У § 2 I I розділу «Вимоги до допуску претендентів на професійне підвищення кваліфікації» («Anforderungen an förderfähige Maßnahmen beruflicher Aufstiegsfortbildungen») регламентовано, що претендент повинен мати: атестат про завершення реальної школи; диплом про закінчення професійного навчання; мінімум п'ять років професійного стажу на підприємстві (Gesetz zur Förderung der beruflichen Aufstiegsfortbildung, 2016).

У названому вище документі зафіксовано, що майстри виробничого навчання проходять професійно-педагогічну підготовку на спеціальних курсах. Навчання триває 18 місяців (від 120 до 200 годин), складається з практики й теоретичного навчання. Теоретичне навчання охоплює такі теми: госпіталізація, дидактика й методика професійної практики, професійна педагогіка, педагогічна психологія та виховна соціологія. Навчання на курсах завершується державним іспитом, що поділений на письмову (тривалість 5 годин) та усну (тривалість 30 хвилин) частини. На іспиті обов'язкова присутність представників Торговельної та Промислової палат (Gesetz zur Förderung der beruflichen Aufstiegsfortbildung, 2016).

Отже, суттєвою якістю підготовленості майстра виробничого навчання є сформованість як професійно-практичного, так і педагогічного вміння. Майстер виробничого навчання як фахівець повинен простежувати всі зміни, що відбуваються в науці й техніці завдяки науково-технічному прогресу, оскільки вони призводять до появи та запровадження нових технологій і техніки на виробництві. Йому необхідно постійно аналізувати професійні вимоги, ознайомлюватися із засобами підвищення кваліфікації, що спеціально розробляють для майстрів і зберігають у навчальних центрах підприємств або в позапідприємницьких центрах навчання.

У своїй педагогічній діяльності майстер виробничого навчання повинен керуватися такими положеннями:

– усвідомлення мети навчання, що полягає не лише в наданні учням певних знань і допомоги в опануванні необхідних умінь, а й у формуванні певного способу поведінки (майстер повинен зробити настанову на таку поведінку, щоб вона стимулювала учнів на використання засвоєних знань і вмінь);

– орієнтація учнів на індивідуальні особливості. Основне завдання майстра виробничого навчання як наставника – навчити своїх учнів мислити, бути уважними, спостережливими, уміти застосовувати знання й уміння на практиці (Козак, 2011).

Майстер виробничого навчання як компетентний педагог повинен володіти засобами та вміннями стимулювання здібностей і нахилів учнів. Він має володіти такими людськими рисами характеру, як доброзичливість, терпіння, розуміння, гуманність; бути зразком для своїх учнів, уміти співпрацювати з батьками, керівництвом та Радою підприємств, молодіжними організаціями, що функціонують на підприємствах, професійною школою, зі службою працевлаштування та ін. Він планує заходи щодо забезпечення безпечних і нешкідливих умов праці й навчання, промислової санітарії і протипожежного захисту та контроль за дотриманням вимог охорони праці під час професійної підготовки фахівців на підприємстві чи в сфері послуг. Майстер виробничого навчання має право на розроблення власної (авторської) робочої навчальної програми або її створення відповідно до типової з урахуванням варіативного компонента, що включає зміни в техніці та технологіях, притаманні відповідній галузі виробництва чи сфері послуг, пропозиції замовників кадрів (Gesetz zur Förderung der beruflichen Aufstiegsfortbildung, 2016).

Майстер виробничого навчання зобов'язаний виконувати правила і норми охорони праці, техніки безпеки та виробничої санітарії, правила внутрішнього трудового розпорядку та інші правила і норми що діють на підприємстві, організації, установі в межах використання праці відповідних професій; виконувати завдання, передбачені програмою; готувати звіт.

Варто наголосити, що майстри виробничого навчання – досвідчені експерти, які, окрім фахових компетентностей, формують протягом практичного навчання в майбутніх фахівців соціальну компетентність, що передбачає професійну гнучкість, здатність обмінюватись інформацією, спілкуватися, налагоджувати й підтримувати соціальні взаємозв'язки (наприклад, здатність до кооперації); уміння адаптуватися до мінливих вимог на робочому місці, у суспільстві, а також в умовах євроінтеграції; жити й діяти відповідально (Козак, 2011).

У сучасних організаціях більшого поширення набуває впровадження навчання на підприємстві (корпоративне навчання). Метою корпоративного навчання є результативне передавання знань, що передбачає максимальне їх використання в реальній виробничій ситуації й виражене в зміні поведінки працівників, якості їхньої діяльності, підвищенні продуктивності (Лук'янова, Аніщенко, 2014, с. 92–93).

Пріоритетом корпоративного навчання є не отримання великого обсягу «найкращих знань», а підвищення ефективності діяльності організації. Жорстка конкурентна боротьба на ринку вимагає від підприємств підвищення ефективності діяльності організації, поліпшення споживчих якостей продукції та послуг, розширення асортименту, активізації підприємництва, ініціативи тощо. Для покращення ефективності діяльності організації необхідно вжити комплекс технічних, організаційних і соціально-економічних заходів, на основі яких можна досягти економії живої праці, витрат і ресурсів, підвищення якості та конкурентоспроможності продукції.

Основними факторами підвищення ефективності діяльності підприємства є: інтенсифікація науково-технічного прогресу, підвищення технічного рівня виробництва, інноваційна політика; удосконалення відтворювальної структури капітальних вкладень, пришвидшений розвиток наукомістких, високотехнологічних галузей; удосконалення розвитку диверсифікації, спеціалізації й кооперування, комбінування та територіальної організації виробництва, удосконалення організації виробництва і праці на підприємствах, в об'єднаннях; посилення соціально-психологічних чинників, підвищення відповідальності та творчої ініціативи працівників, усебічного розвитку особистості, посилення соціальної спрямованості в розвитку виробництва. В основу навчання на підприємстві (корпоративного навчання) покладено ідею командного підходу до процесу навчання. Команда володіє низкою характеристик:

- члени команди орієнтовані на спільну мету або на завдання; реалізація цієї мети вимагає співпраці членів команди й координації їхніх зусиль;
- взаємодія членів команди відбувається регулярно.

Необхідно зазначити, що команди створюють переважно для розв'язання конкретних, дискретних завдань із метою розроблення стратегії й політики в певній галузі, виконання певної функції та проведення проектів. У командах панує дух співпраці, рівності, кооперації та прихильності до завдань (Пасека, 2013).

Особливу роль у реалізації концепції неперервної освіти впродовж життя в Австрії та Німеччині відіграють освітні організації. Доцільно проаналізувати діяльність загальнонаціональної спеціалізованої організації

політичної освіти «Робота та життя», що утворена в 50 роках ХХ ст. за ініціативи Німецької конфедерації профспілок («Deutscher Gewerkschaftsbund») і Німецьких центрів освіти дорослих («Deutscher Volkshochschul- Verband e. V»).

Діяльність цієї організації в післявоєнний період була сконцентрована на організації заходів із розвитку професійної освіти для дорослого населення, що втратило свої професійні навички за роки війни. Нинішньою місією організації є сприяння розвитку працівників відповідно до критеріїв соціальної справедливості, рівності можливостей і солідарності, для формування демократичної культури й усвідомлення місця в державі, економіці та суспільстві (Arbeit und leben, 2017).

Наразі організація «Робота та життя» пропонує широкий спектр заходів (спеціалізовані курси, семінари, майстер-класи) із питань політичної освіти, кар'єрного зростання й оптимізації управлінських навичок. Зазвичай, ці заходи безкоштовні, їх фінансує Федеральний центр політичної освіти («Bundeszentrale für Politische Bildung»). На сайті організації «Робота та життя» (www.arbeitundleben.de) можна ознайомитися з переліком освітніх заходів, які проводять у кожній землі Німеччини.

Посутню роль у реалізації концепції неперервної освіти впродовж життя в Австрії та Німеччині відіграють товариства, організації, асоціації вчених, технологів, інженерів та інших зацікавлених груп, що беруть участь в усіх наукових і технологічних аспектах навколишнього середовища, а також у застосуванні методів, спрямованих на сталий розвиток. Головною метою організації є підтримка та сприяння поширенню інформації про найсучасніших методів для поліпшення якості життя на основі розробки і застосування технологій і політики, дружньої до навколишнього середовища.

Основними видами діяльності Австрійського товариства охорони природи й навколишнього середовища, що засноване 1973 року в м. Відень, є: організація проєктів, проведення природоохоронних акцій, організація семінарів для педагогів-екологів, а також курсів перепідготовки для всіх фахівців, які беруть участь в екологічній освіті дітей, консультування вчителів, інших категорій спеціалістів, що бажають долучитися до шкільних і позашкільних еколого-освітніх заходів (нині це об'єднання 37 природоохоронних організацій і клубів Австрії, яке нараховує приблизно 1,3 мільйона членів) (Österreichische Gesellschaft für Natur- und Umweltschutz, 2018).

У короткому термінологічному словнику «Освіта дорослих» (2014) зазначено, що термін «екологічна освіта дорослих» – складник освіти дорослих, спрямований на формування моральних цінностей особистості, усвідомлення особистої ролі у створенні гармонійних відносин між

суспільством і навколишнім середовищем. Через техніко-технологічні, соціально-економічні, наукові зрушення екологічна освіта дорослих набуває неабиякої актуальності. Основне завдання екологічної освіти дорослих – підвищення екологічної культури, екологічної компетентності робітників, службовців, спеціалістів, насамперед викладачів, вихователів, керівників усіх рівнів, у зв'язку з удосконаленням екологічних освітніх стандартів. Розв'язання цього завдання полягає не стільки в неперервному засвоєнні знань і педагогічному впливові, скільки в з'ясуванні безпосереднього зв'язку навчання із суспільно-практичним розвитком особистості. У сучасному суспільстві екологічна освіта дорослих відіграє соціальну функцію, яка полягає в перетворенні внутрішнього світу особистості – формування відповідального ставлення до власного здоров'я й позитивного сприйняття здорового способу життя та соціокультурного середовища (с. 64).

Отже, вплив соціальних партнерів на професіоналізацію освіти дорослих в Австрії та Німеччині спонукав до реалізації концепції неперервної освіти впродовж життя, яка розвиває цінності громадянського суспільства, удосконалює соціальний, культурний, екологічний поступ громадян і сприяє інтеграції дорослих до світового освітнього простору.

Аналіз офіційних документів, аналітичних матеріалів, науково-методичної літератури дозволив з'ясувати, що соціальне партнерство у професійній підготовці фахівців для сфери послуг (водопостачання / водовідведення) у досліджуваних країнах зреалізовується у системній взаємодії партнерів на *федеральному* (Федеральне міністерство освіти, науки і культури, Федеральний інститут професійних досліджень (Австрія); Федеральне міністерство освіти і науки, Федеральний інститут професійної освіти (Німеччина)), *земельному* (Земельне управління у справах освіти, Постійна конференція міністрів у справах освіти (Німеччина), Департамент Міністерства освіти (Австрія), *галузевому* (спілки роботодавців, професійні спілки, торговельно-промислові палати) й *інституційному* (навчальні заклади, підприємства) рівнях. Соціальне партнерство традиційно здійснюється в умовах дуальної системи навчання, що характеризується єдністю *теоретичного* (вивчення теоретичних основ спеціальності у закладах середньої освіти другого ступеня (професійні школи, професійно-фахові школи, професійні школи підвищеного типу, професійні гімназії), закладах вищої освіти (вищих професійних школах, технічних університетах) загальним обсягом 18 модулів) і *практичного* (оволодіння практичними професійними компетентностями й досвідом роботи на підприємстві загальним обсягом 17-18 модулів) компонентів.

Виявлено вплив соціального партнерства на формування змісту професійної підготовки фахівців сфери послуг в Австрії і Німеччині, що

спрямований на розвиток комплексу професійних компетентностей («компетентностей дії»): *фахової* (здатність на основі ґрунтовних фахових знань та умінь цілеспрямовано, самостійно вирішувати конкретні професійні завдання і вміти інтерпретувати результат), *особистісної* (передбачає спроможність оцінювати власну професійну діяльність, ставлення до професії, до себе й свого саморозвитку), *соціальної* (уміння адаптуватися до мінливих вимог на робочому місці, здатність обмінюватись інформацією, спілкуватись, встановлювати і підтримувати соціальні взаємозв'язки), *навчально-методичної* (готовність обирати, розробляти і застосовувати стратегії вирішення проблем у навчальних / професійних ситуаціях). Дослідження засвідчило, що компетентності дії не є сталою величиною, а слугують основою для постійного саморозвитку, кар'єрного зростання, готовності навчатися впродовж життя.

Структурно-функціональний аналіз навчальних планів і програм професійної підготовки фахівців сфери послуг у галузі водопостачання і водовідведення Професійної екологічної школи ім. Кершенштайнера (м. Штуттгарт, Німеччина) за напрямками: фахівець з водопостачальної техніки, фахівець з водовідвідної техніки, фахівець з економіки кругообігу води і відходів, фахівець з обслуговування промисловості, водопровідно-каналізаційних мереж та Віденського університету земельних ресурсів (м. Відень, Австрія) за напрямом бакалавр технічних наук з технологічної культури і економічного управління водними ресурсами дозволив встановити, що зміст професійного навчання фахівців сфери послуг в Австрії і Німеччині формується з урахуванням методологічних підходів: системного (взаємозв'язок усіх складових професійної підготовки), компетентнісного (розвиток компетентностей дії), контекстного (поєднання теоретичної і практичної підготовки), діяльнісного (активізація навчальної й виробничої діяльності) міждисциплінарного (врахування положень різних галузей наук). А його оновлення є свідченням реформування професійної освіти країн з огляду на соціально-економічні потреби німецького й австрійського суспільств.

Процесуальними особливостями професійної підготовки фахівців для сфери послуг в Австрії і Німеччині є диверсифікація, практико-діяльнісна спрямованість, інтерактивність форм і методів навчання. З'ясовано, що ґрунтовна теоретична і практична підготовка фахівців у галузі водопостачання і водовідведення забезпечується завдяки поєднанню форм навчання теоретичних основ спеціальності (лекція, пояснення, показ, «дидактична бесіда» тощо) та організації практичної діяльності на виробництві (трудове наставництво, навчальне завдання), а також комплексним застосуванням сучасних практико-орієнтованих кооперативних методів («керуючий текст», «дискусійне коло», «планова гра», «археолог», «екскурсія на підприємство», «груповий проект», «кутова дискусія» тощо) навчання.

Здійснене дослідження показало, що в Австрії і Німеччині професіоналізація освіти дорослих в умовах соціального партнерства є важливою складовою професійного зростання фахівців упродовж кар'єри. З метою професіоналізації освіти дорослих у мережі Інтернет віртуально працюють Центри професійної орієнтації, засновані Федеральною біржою праці й Федеральною службою праці у всіх федеральних землях Австрії і Німеччини, де розміщено пропозиції для здобуття додаткової освіти та підвищення кваліфікації. У системах неперервної професійної освіти Австрії і Німеччини використовується чимало підходів до підвищення кваліфікації. Зокрема, у результаті підвищення кваліфікації фахівець може здобути документ про підвищення кваліфікації «майстер / технік», а також посаду майстра виробничого навчання. До навчальних закладів освіти дорослих відносяться народні університети, інститути підвищення кваліфікації, інститути економічного сприяння і низка регіональних освітніх інститутів, які пропонують загальноосвітні й професійні курси підвищення кваліфікації у формі семінарів, семінарів-практикумів, семінарів-нарад, семінарів-тренінгів, тренінгів, вебінарів, «круглих столів». Зміст цих занять спрямований на формування, розвиток та вдосконалення особистісних і професійних компетентностей (організаторських, творчих, лідерських, комунікативних тощо) фахівців, а також підвищення ефективності їх професійної діяльності.

РОЗДІЛ 3.

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДЛЯ СФЕРИ ПОСЛУГ В УКРАЇНІ

У розділі досліджено розвиток соціального партнерства у вітчизняній професійній освіті, схарактеризовано механізми реалізації соціального партнерства в професійній підготовці фахівців сфери послуг, окреслено перспективні можливості використання конструктивних ідей зарубіжного досвіду в розвитку соціального партнерства в Україні.

3.1. Розвиток соціального партнерства в професійній підготовці фахівців сфери послуг в Україні

На початку 90-х років ХХ ст. Україна зробила перші кроки до створення системи соціального партнерства в професійній освіті. Ринкові відносини вимагали нової для нашої держави правової моделі соціального партнерства. Насамперед постала проблема належного представництва, тобто створення повноправних представницьких органів – як від найманих працівників, так і від роботодавців. У цьому напрямі вжито певних організаційно-правових заходів. Згідно з Указом Президента України від 23 травня 1993 р., створено Національну раду соціального партнерства. Наступним етапом стало законодавче врегулювання представництва сторін у соціальному партнерстві та з'ясування їхнього правового статусу, зокрема ухвалено Закон України «Про колективні договори і угоди» (1993 р.). Починаючи з 1993 р., укладають Генеральні угоди між Кабінетом Міністрів України і профспілковими об'єднаннями України, а з 1999 р. – підписують угоди з Конфедерацією роботодавців України. У 2001 р. набув чинності Закон України «Про організації роботодавців».

Поняття «соціального партнерства» у Законі України «Про організації роботодавців» (2001 р.) потрактоване як система колективних відносин між найманими працівниками, роботодавцями, виконавчою владою, що постають сторонами соціального партнерства в ході реалізації їхніх соціально-економічних прав та інтересів. Аналіз соціального партнерства через систему соціальних відносин дає змогу окреслити коло таких відносин, їхній зміст і

суб'єктів. Водночас варто зауважити, що відносини соціального партнерства врегульовані правовими нормами, отже, у суспільному бутті існують як правовідносини.

Соціально-економічна трансформація в Україні та пов'язане з нею явище безробіття, прагнення різних країн до інтеграції в Європейському Союзі, модернізація освіти в усіх розвинених країнах – це лише окремі передумови, що вмотивовують необхідність усвідомлення й аналізу відносин системи освіти та ринку праці (Ничкало, 2005). Провідною рисою сучасної Європи є інтеграційні процеси, які забезпечили розвиток країн Західної Європи, стали взірцем для держав іншої частини континенту. Утворення Європейського Союзу – складний, багатоетапний процес, під час якого країнам-учасникам довелося розв'язувати гострі економічні, соціальні, політико-правові проблеми, добирати адекватні відповіді на виклики часу.

Як зазначає В. Андрущенко, саме освіта виявилася тим першим і найбільш ефективним імпульсом, який розпочав процес інтелектуального (ідеологічного) перезавантаження Європи. «Саме через порозуміння та єднання в галузі освіти і науки європейські народи розпочали свій об'єднавчий процес, у цей час у системі освіти формувались і набирали сили цінності, що формували основу домовленостей, які в наші дні набули узагальнення в так званій Педагогічній конституції Європи» (с. 215–216). Вітчизняні науковці (С. Прийма, А. Орлов, О. Аніщенко, К. Кучина, 2017) наголошують, що конкурентоспроможність будь-якої держави, регіону чи міста в умовах глобалізації залежить від їхньої здатності до навчання. За таких умов особливої актуальності набули концепції міст і регіонів, що навчаються. Такі концепції уособлюють розуміння здатності до навчання як чинника конкурентоспроможності будь-якого регіону в умовах глобалізації. Вивчення зарубіжного досвіду реалізації концепцій міст і регіонів, що навчаються, та адаптація його раціональних ідей до національного культурно-освітнього простору є необхідною умовою розвитку людського потенціалу України, основою регіональної освітньої політики і сталого соціально-економічного розвитку держави в цілому.

У «Концепції гуманітарного розвитку України» (2008 р.) зазначено, що формування соціальної та громадської активності людини – необхідна умова розвитку демократії, становлення громадянського суспільства, водночас засіб гарантування інтересів, прав і свобод людини й громадянина, забезпечення всебічного гармонійного розвитку особистості, реалізації її творчого потенціалу.

У концепції наголошено, що в сучасному світі соціальне партнерство – один із найважливіших аспектів організації соціального ринкового господарства й один із суттєвих вимірів партнерства між людьми в процесі

виробництва та громадського життя. Документ регламентує, що інститут соціального партнерства в Україні має стати повноцінним регулятором тристоронніх відносин «державна – роботодавець – працівник». Інститути громадянського суспільства: професійні спілки, громадські організації та рухи, незалежні засоби масової інформації, органи самоорганізації населення за місцем проживання, релігійні громади – покликані генерувати громадянські ініціативи в різних сферах суспільного життя та створювати організаційні умови для їх підтримки й успішної реалізації (Концепція гуманітарного розвитку України, 2008 р.).

Поняття «професійна підготовка» часто ототожнюють із поняттям «фахова підготовка», що передбачає набуття студентами теоретичних знань з основ наук певної спеціальності та спеціалізації, вироблення практичних умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності. Зміст фахової підготовки регламентований: навчальними дисциплінами фахового спрямування; освітньо-кваліфікаційними характеристиками, освітньо-професійними програмами. Фахову підготовку, ґрунтовану на ступеневості професійної та вищої освіти, диференціюють за рівнями та ступенями освіти, зважаючи на особливості спеціальностей (Пуховська, Леу, Радкевич, Шимановський, 2016)

Проведене дослідження вможливило з'ясування номенклатури закладів професійної освіти України, що проводять професійно-технічну й вищу професійну підготовку фахівців сфери послуг (водопостачання / водовідведення). Перелік закладів професійної освіти України, які пропонують професійно-технічну та вищу професійну підготовку фахівців сфери послуг (водопостачання / водовідведення), систематизовано в Додатку М.

На початку XXI ст. українська спільнота широко дебатовала пріоритети стратегічного розвитку молодій державі в контексті її приєднання до кола найрозвинутіших країн світу. Великі перспективи вимагали розумного поєднання позитивного зарубіжного досвіду з продуктивними національними традиціями. Результати реалізації «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст.» (2001) схарактеризовані, зокрема, так: конкурентоспроможність української освіти в європейському і світовому освітньому просторі; захищеність та мобільність людини на ринку праці (Авшенюк, 2015, с. 118).

З огляду на задекларовані зобов'язання, урядові інституції країни (соціальні партнери) оновили нормативно-правові акти щодо визначення кваліфікацій, здобутих українськими фахівцями за кордоном, уніфікації документів про вищу освіту та впровадження європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС) і додатка до диплома європейського зразка.

Основні положення зазначених ініціатив відображені, зокрема, у Наказі МОН України «Про запровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи» (№ 943 від 16.10.2009 р.) та в листі МОН України «Щодо запровадження Додатка до диплома європейського зразка» (№ 1/9-409 від 10.06.2010 р.). Нині в Україні майже в усіх закладах вищої освіти запроваджено ЄКТС, однак не існує загального підходу до взаємоузгодження академічного визнання й зарахування навчальних кредитів між ними. Український додаток до диплома про вищу освіту визнаний обов'язковим документом, що друкують українською й англійською мовами, інформаційним інструментом для забезпечення «прозорості» академічного та професійного визнання кваліфікацій, із метою підвищення мобільності фахівців на локальному та глобальному ринках праці (Авшенюк, 2015, с. 118–120).



Вважаємо за необхідне представити заклад вищої освіти, який проводить підготовку фахівців сфери послуг (водопостачання / водовідведення) за програмою підготовки бакалавр / магістр. Варто докладно описати механізми реалізації соціального партнерства в професійній підготовці фахівців сфери послуг (водопостачання / водовідведення) на прикладі Національного університету «Львівська політехніка».

Польський історик Збіслав Поплавський у науковій праці «Походження Львівської політехніки» (1992) зазначає, що в Німеччині, Австрії і Швейцарії заклади професійної освіти ведуть свій відлік від реальних шкіл. Аналогічний еволюційний освітній процес відбувся й у Львові, що входив до складу Австро-Угорської імперії (Витоки та етапи становлення НУ «Львівська Політехніка», 2017).

На основі ґрунтовно вивчених архівних документів Центрального державного історичного архіву України у Львові, зокрема фонду № 146 (Губернаторство 1772 – 1854 рр., Намісництво 1854 – 1918 рр.), можна зазначити, що витоки Національного університету «Львівська політехніка» сягають часу створення Реальної школи у Львові та документально підтверджені королівським декретом імператора Франца I за № 78, що видано в Мілані 1816 р.

На підставі аналізу науково-педагогічних та історичних джерел зауважимо, що Національний університет «Львівська політехніка» є найдавнішим технічним університетом Східної Європи й України та одним із найвідоміших вітчизняних закладів вищої освіти. Професійна підготовка

фахівців сфери послуг (водопостачання й водовідведення) відбувається на кафедрі гідравліки та сантехніки, витоки якої сягають XIX століття, коли в 1873 – 1874 навчальному році для інженерної школи викладали предмет «Водне і дорожнє будівництво» (Історія кафедри гідравліки і сантехніки НУ «Львівська політехніка», 2018).

Із 1960 / 61 навчального року кафедру гідравліки підпорядкували інженерно-будівельному факультету, цього ж року відкрито спеціальність «Водопостачання та каналізація». У 1964 р. кафедру гідравліки перейменовано на кафедру гідравліки і сантехніки (ГС), під цією назвою вона функціонує донині.

Наприкінці 90-х років XX ст. на етапі реформування національної освітньої системи України виконано перехід від одноступеневої до багатоступеневої системи вищої освіти. Це стало наслідком компромісу між запозиченням тогочасних європейських систем організації вищої освіти та потребою запровадження варіативності форм набуття освіти в змінених умовах. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2014), статті 5 «Рівні та ступені вищої освіти», підготовка фахівців відбувається за освітньо-професійними, освітньо-науковими, науковими програмами на таких рівнях вищої освіти: початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти; перший (бакалаврський) рівень; другий (магістерський) рівень; третій (освітньо-науковий) рівень; науковий рівень.

Здобуття вищої освіти на кожному рівні вищої освіти передбачає успішне виконання особою освітньої (освітньо-професійної чи освітньо-наукової) або наукової програми, що є підставою для присудження ступеня вищої освіти: 1) молодший бакалавр; 2) бакалавр; 3) магістр; 4) доктор філософії; 5) доктор наук.

Відповідно до ліцензії МОН молоді і спорту України (від 22.11.2011 р. АГ № 582577), із 2004 р. кафедра готує бакалаврів базового напрямку 6.060103 «Гідротехніка (водні ресурси)», а також магістрів за спеціальністю 7.06010108, 8.06010108 «Водопостачання та водовідведення». Необхідно докладно описати зміст і форми професійної підготовки фахівців за напрямом 6.060103 «Гідротехніка (Водні ресурси)».

Аналіз навчального плану (нормативний документ університету, що регламентує навчання на певному освітньому рівні за певною спеціальністю, окреслює перелік й обсяг обов'язкових і вибіркових навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять та їхній обсяг, графік навчального процесу, форми проведення поточного та підсумкового контролю) дає підстави стверджувати, що загальний обсяг навчальної програми денної форми навчання становить 240 кредитів ECTS, зокрема: модулі гуманітарної та соціально-економічної підготовки – 24

кредити; модулі природничо-наукової підготовки – 47,5 кредиту; модулі професійної та практичної підготовки – 168,5 кредиту.

Протягом навчання, що триває 8 семестрів, студенти здобувають: «ядро» знань із предметної галузі; когнітивні вміння й навички; практичні навички з предметної сфери; загальні вміння та навички.

1. Знання з предметної галузі передбачають:

- сучасні методи аналізу та розрахунку течій рідини й газу в трубопроводах, гідротехнічних спорудах та їхніх елементах (трубопроводи, затвори, водопідпірні греблі, водоскиди тощо);

- основні закономірності й методи гідравлічного розрахунку рівномірних і нерівномірних плавномірних потоків, спряжених гідроспоруд; закони фільтрації води в ґрунтах;

- сучасні знання щодо будови й роботи гідротехнічних споруд; методи гідравлічних розрахунків гідротехнічних споруд та їхніх елементів;

- основи проектування й розрахунку гідротехнічних споруд;

- будова й конструктивні особливості гідравлічних та аеродинамічних машин, що використовують у природоохоронному й водному господарстві;

- основи проектування насосних і повітродувних станцій;

- основи проектування водозабірних споруд на поверхневих джерелах та з підземних джерел води;

- основи проектування водопропускних споруд;

- основи проектування рибогосподарських споруд;

- особливості систем і схем водопостачання, їхніх основних елементів;

- гідравлічний розрахунок водопровідних мереж і водоводів;

- базові уявлення про системи та схеми водовідведення, їхні основні елементи; принципи проектування мереж водовідведення й споруд на них;

- основи фізико-хімічних і біохімічних методів очищення природних та стічних вод;

- принципи використання водних ресурсів й управління ними, особливості споживання води різними галузями господарства, методологія визначення рівня антропогенного навантаження на водні ресурси та принципи розроблення комплексу заходів щодо їх охорони.

2. Когнітивні вміння та навички з предметної галузі:

- здатність використовувати професійно-профільовані знання й практичні навички з фундаментальних дисциплін під час проектування та конструювання водогосподарських і природоохоронних об'єктів, а також їхніх споруд й елементів;

- навички розроблення окремих технічних рішень і креслень обладнання та вузлів водогосподарських і природоохоронних об'єктів, а також креслень для їх реконструкції;

- здатність розробляти технологічні процеси й проектну документацію на елементи водогосподарських і природоохоронних об'єктів;
- здатність застосовувати знання й навички для розв'язання якісних і кількісних задач гідротехніки.

3. Практичні навички з предметної галузі:

- навички проведення пошукових робіт;
- авторський нагляд за будівництвом спроектованих водогосподарських об'єктів;
- навички впровадження технологічних процесів і режимів роботи устаткування, споруд та систем водогосподарських і природоохоронних об'єктів;
- здатність проводити пусконаладжувальні роботи устаткування, споруд і систем водогосподарських та природоохоронних об'єктів;
- навички забезпечення функціонування елементів водогосподарських і природоохоронних об'єктів;
- навички виконання лабораторних аналізів, випробувань та інших досліджень природних і стічних вод;
- проведення під керівництвом відповідального виконавця дослідження й розроблення в галузі водогосподарського та природоохоронного будівництва;
- контроль за технологічними процесами й режимом роботи водогосподарських об'єктів;
- обслуговування устаткування, споруд і систем водогосподарських та природоохоронних об'єктів.

4. Загальні вміння та навички:

- здатність зважати на основні економічні закони, екологічні принципи та застосовувати елементи соціокультурної компетенції;
- здатність брати до уваги процеси соціально-політичної історії України, правові засади й етичні норми у виробничій або в соціальній діяльності;
- обчислювальні навички;
- здатність застосовувати знання на практиці;
- здатність до самонавчання та продовження професійного розвитку;
- навички спілкування, зокрема усної й письмової комунікації українською мовою та принаймні однією з поширених європейських мов;
- навички взаємодії з іншими людьми, здатність роботи в групах спеціалістів;
- здатність організації власної діяльності та ефективного управління часом.

Варто зазначити, що «ядро» знань закладене в зміст навчальних модулів. Усі навчальні модулі напряму підготовки «Гідротехніка (Водні ресурси)» розміщено в Додатку Н.

На особливу увагу заслуговує те, що під час навчання студенти мають змогу застосовувати всі вироблені практичні знання й уміння на практиці в науково-дослідницькій лабораторії, центрі інженерії довкілля та водокористування (навчальна лабораторія гідравліки), навчальній лабораторії очищення води, комп'ютерному класі.

Органічною частиною програмної підготовки фахівців загалом і сфери послуг (водопостачання / водовідведення) зокрема є практика, що організовують відповідно до наказу № 265-19 від 22 листопада 2017 р. «Про затвердження положення про організацію проведення практики студентів Національного університету «Львівська Політехніка». У документі зазначено, що практика – обов'язкова ланка підготовки висококваліфікованого фахівця до майбутньої роботи, забезпечення його конкурентоспроможності й можливості працевлаштування на вітчизняному та європейському ринках праці. Цей нормативний документ містить концептуальні засади, а саме:

- практика студентів проходить із відривом від теоретичного навчання на базах практики (підприємствах, організаціях, установах), науково-технічне оснащення яких спроможне забезпечити сучасні вимоги до підготовки фахівців певного рівня, а також умови їх подальшого професійного зростання та кар'єри;

- тривалість практики, терміни проведення, її обсяг регламентовані індивідуальним навчальним планом студента та графіком навчального процесу; обсяг практики вимірюють у кредитах (тобто практика повинна бути організована та її результати задокументовані так, щоб її можна було оцінити в кредитах);

- практика передбачає вдосконалення професійно-практичної підготовки студентів, технологію надання їм достатнього обсягу практичних знань, умінь і навичок відповідно до вимог характеристики з використанням матеріально-технічної бази працедавців;

- програма практики повинна відповідати освітній характеристиці фахівця, передбачати здобуття студентом однієї або кількох компетенцій; окреслювати послідовність опанування необхідних практичних знань і вмінь; містити опис процедури й конкретні критерії оцінювання рівня знань, умінь, навичок, що студенти досягли за результатами практики;

- оцінювання результатів практики студентів проводять за 100-бальною шкалою з обов'язковим переведенням бальних оцінок до

державної шкали семестрової оцінки («відмінно», «добре», «задовільно» чи «незадовільно») та до шкали ECTS (A, B, C, D, E, FX, F).

За умови виконання освітньо-професійної програми бакалавра напряму «Гідротехніка (Водні ресурси)» студенти отримують диплом та мають змогу провадити таку професійну діяльність: експлуатація систем водопостачання (водозабірні споруди, насосні станції, станції очищення природних вод, розподільна мережа); монтаж і відновлення магістральних та місцевих водопровідних і каналізаційних мереж, зокрема з вуличною розподільною мережею; влаштування, ремонт, відновлення й реконструкція гребель, дамб, шлюзів та інших гідротехнічних споруд; буріння свердловин на воду; проходження шурфів підземних водозаборів горизонтального типу; поглиблення колодязів ємкісних споруд; дослідження в галузі водогосподарського та природоохоронного будівництва; інженерна й технічна діяльність, пов'язана з гідротехнічними роботами; участь у проектах із застосуванням засобів боротьби із забрудненням довкілля; аналіз води та технічний контроль потенційних джерел забруднення водного басейну.

Для професійного розвитку, кар'єрного зростання та продовження освіти студентів, які успішно завершили навчання на бакалавраті за напрямом «Гідротехніка (Водні ресурси)», в університеті запропонована магістерська програма за спеціальністю «Водогосподарське та природоохоронне будівництво».

Необхідно наголосити, що кафедра гідравліки та сантехніки тісно співпрацює з комунальним підприємством ЛМКП «Львівводоканал» і впродовж останніх років реалізувала низку проектів: розроблення проекту гранично допустимих скидів для ЛМКП «Львівводоканал»; розроблення паспорта водного господарства Львівського національного університету ім. І. Франка; розроблення проектів ліміту на скид до міської каналізації для ЗАТ «Ензим», ВАТ ШП «Світанок», Львівського автобусного заводу та ін.; розроблення проектних пропозицій із реконструкції системи водовідведення АТ «Галичфарм»; проект і дослідження фізичної моделі системи циркуляційного водопостачання 4 енергоблоку Рівненської АЕС; розроблення поточних індивідуальних технологічних нормативів використання питної води підприємством водопровідно-каналізаційного господарства – МКП «Винниківське»; проект ліміту на скид забруднювальних речовин від об'єктів Національного університету «Львівська політехніка» до системи міської каналізації м. Львова.

У 2017 р. адміністрація ЛМКП «Львівводоканалу» розпочала міжнародні партнерські взаємини з Національним фондом охорони навколишнього середовища і водного господарства Республіки Польща для розв'язання проблем модернізації й реконструкції очисних споруд у м. Львів. Зауважимо,

що питання повної реконструкції міських каналізаційних очисних споруд міста Львова є надзвичайно актуальним через фізичний незадовільний стан майже всього технологічного процесу разом із будівлями, спорудами й обладнанням. Протягом усього часу експлуатації міських очисних споруд м. Львова з 1968 р. не було комплексного підходу для їх капітального ремонту або реконструкції. На особливу увагу заслуговує той факт, що ЛМКП «Львівводоканал» отримав фінансову підтримку Європейського банку реконструкції та розвитку на проект часткової реконструкції очисних споруд. Основною ідеологією цього проекту є перетворення відходів, які накопичуються на очисних спорудах, на джерело електроенергії – біогаз. Це дасть змогу «Львівводоканалу» у перспективі стати більш енергетично незалежним підприємством («Львівводоканал» налагоджує співпрацю з Національним екологічним Фондом Польщі, 2017).

Отже, у перспективі соціальні партнери: студенти, викладачі, науковці кафедри гідравліки та сантехніки – розпочнуть із фахівцями ЛМКП «Львівводоканалу» і Національним фондом охорони навколишнього середовища і водного господарства Республіки Польща реалізовувати зазначені спільні проекти. Вивчення позитивного зарубіжного досвіду реалізації концепцій соціального партнерства й застосування його продуктивних ідей в умовах вітчизняного культуро-освітнього простору сприятиме розвитку регіональної освітньої політики, людського потенціалу та соціально-економічному становленню регіону в цілому.

3.2. Рекомендації щодо використання конструктивних ідей зарубіжного досвіду в розвитку соціального партнерства в професійній підготовці фахівців для сфери послуг в Україні



Суттєвим внеском у розроблення теоретико-методичних засад соціального партнерства в Україні стала «Біла книга національної освіти України», що підготовлена фахівцями НАПН України (2009, 2011, 2016).

Необхідно зазначити, що «Біла книга національної освіти» – це аналітичний документ із ключових аспектів стратегії розвитку освіти в Україні, де проаналізовано проблеми різних секторів освітньої галузі, запропоновано конкретні шляхи їх розв’язання. Створення «Білої книги» (2009) – перша в Україні спроба представити комплексне консолідоване бачення українським суспільством стратегії розвитку національної системи

освіти та виховання. «Біла книга» подає як узагальнену картину освітньої проблематики, так і звужену, зорієнтовану на дослідження проблем і шляхів їх подолання в окремії сфері або в сегменті освітньої галузі.

У науково-аналітичному виданні (2009 р.) зазначено, що в професіоналізованій (професійно-технічній, вищій, післядипломній) вітчизняній освіті різко порушено баланс між основними її компонентами, це виявляється в неоптимальності їхніх мереж й управління ними, чисельності учнів і студентів, кадрового, фінансового, інформаційного, методичного, матеріально-технічного й іншого забезпечення, невідповідності змісту, структури і якості підготовки робітників, фахівців потребам та очікуванням громадян, роботодавців, суспільства в цілому. Це особливо помітно в контексті євроінтеграційних Болонського й Копенгагенського процесів, Лісабонської стратегії зі створення європейських просторів вищої і професійної освіти та досліджень. Як не прикро, але в Україні професійно-технічна освіта подрібнена та дезінтегрована з економікою. Такою ж розпорошеною й дезінтегрованою з дослідницько-інноваційною сферою, а отже, низької якості, є вища освіта (серед високорейтингових університетів світу немає вітчизняних). Фрагментованою, концептуально не оформленою виявляється й післядипломна освіта.

У цьому виданні, зокрема, зауважено, що забезпечення випереджувального розвитку професійно-технічної освіти, спрямованої на максимальне задоволення освітніх потреб особистості, вітчизняної економіки у фахівцях, досягнення відповідності рівня та якості їхньої кваліфікації і компетентностей вимогам роботодавців, можливе за умов:

а) удосконалення законодавства – узгодження нормативно-правової бази у сфері професійно-технічної освіти із завданнями її розвитку в умовах динамічних соціально-економічних змін, що породжує необхідність розроблення проекту нового Закону України «Про професійно-технічну освіту» («Про професійну освіту і підготовку»);

б) підвищення ефективності управління – поступова децентралізація управління професійно-технічною освітою, упровадження нової моделі державно-громадського управління для підвищення ролі й відповідальності соціальних партнерів, суб'єктів господарювання та місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування за відповідність обсягів, напрямів і якості підготовки кваліфікованих робітників вимогам економіки регіонів; забезпечення якісних змін у системній взаємодії центру й регіонів щодо питань функціонування та розвитку системи професійно-технічної освіти на основі перерозподілу повноважень і функцій тощо;

в) забезпечення взаємозв'язку ринку освітніх послуг і ринку праці – розроблення й упровадження єдиної методології моніторингу ринку праці,

формування на цій основі державного замовлення на підготовку кваліфікованих робітників у ПТНЗ; усунення диспропорцій і надмірного дублювання в підготовці кваліфікованих робітників, оновлення переліку професій (через їх інтеграцію та скорочення), за якими відбувається навчання у ПТНЗ, удосконалення умов ліцензування освітньої діяльності тощо;

г) досягнення нової якості й результативності професійно-технічної освіти – створення за участю роботодавців професійних стандартів, що базовані на характеристиках конкретної діяльності й реальному змісті професій, які стануть основою для подальшого розроблення державних освітніх стандартів нового покоління; підготовка на якісній основі індустрії сучасних засобів навчання, що відповідають світовому науково-технічному рівню, необхідних підручників, навчальних посібників, методичних, дидактичних матеріалів і забезпечення ними системи професійно-технічної освіти; продовження діяльності щодо створення й підтримки експериментальних педагогічних майданчиків за галузевим спрямуванням як модераторів інноваційної діяльності на базі ПТНЗ і безпосередньо на підприємствах, поширення їхніх позитивних напрацювань у регіонах тощо;

д) поглиблення міжнародної співпраці – приєднання до міжнародних договорів, ратифікація міждержавних документів у питаннях професійної підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації робітничих кадрів з огляду на національні інтереси; вивчення та використання досвіду європейських країн щодо застосування стандартів якості професійно-технічної освіти, її оцінювання тощо; підготовка й реалізація спільних міжнародних проектів із питань забезпечення ефективності професійно-технічної освіти, її відповідності потребам ринку праці тощо (Біла книга національної освіти України, 2009).

У контексті досвіду діяльності української системи профтехосвіти та результатів реалізації деяких міжнародних програм у зазначеній сфері доцільно звернути увагу на те, що в межах участі в міжнародних проектах основна увага зосереджена на розробленні навчальних планів і програм для нових спеціальностей, орієнтованих на сучасний ринок праці відповідно до особливостей соціально-економічного розвитку країни. При цьому акцентовано на розвитку в молоді не лише професійних навичок, а й підприємницького духу, досвіду роботи в ринкових умовах.

Завдяки консультативній програмі «ТРАНСФОРМ» під керівництвом Міністерства освіти і науки України та Федерального міністерства освіти, науки, технологій і дослідження (Німеччина), за активного сприяння Федерального інституту професійної освіти (Німеччина) і Товариства імені Карла Дюйсберга, у 1995 – 1997 рр. утілено проект щодо створення Модельних навчальних центрів із підготовки фахівців підприємницької

діяльності в Києві, Черкасах і Запоріжжі. На базі зазначених центрів із 1997 р. розпочато підготовку викладачів-інструкторів для кадрового забезпечення зі створення нових навчальних центрів такого типу.

Зауважимо, що з 1998 р. в Україні розпочала діяльність асоціація – Український національний центр навчально-тренувальних фірм «Централь». Голова Ради учасників Асоціації УНЦ НТФ «Централь» – Ольга Щербак, доктор педагогічних наук, директор Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка. До складу Повноважних учасників асоціації «Централь» входять: Київський професійно-педагогічний коледж імені Антона Макаренка, Черкаський державний бізнес-коледж, Черкаський банківський інститут Університету банківської справи (м. Київ) Національного банку України, Волинський технікум Національного університету харчових технологій, Івано-Франківський технікум ресторанного сервісу і туризму Національного університету харчових технологій, Іллічівський морський коледж Одеського Національного морського університету, Львівське вище професійне училище ресторанного сервісу та туризму, Ізмаїльське вище професійне училище Київської державної академії водного транспорту імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного, Вище професійне училище № 25 м. Хмельницького, ДПТНЗ «Чернігівське вище професійне училище», ДПТНЗ «Вінницьке міжрегіональне вище професійне училище», Вище професійне училище № 21 м. Миколаїв (Асоціація УНЦ НТФ «Централь», 2012).

У 2001 році Асоціація УНЦ НТФ «Централь» отримала міжнародний «Сертифікат», що засвідчує її членство в Міжнародній асоціації «ЄВРОПЕН» на умовах партнерства, зі сплатою щорічних членських внесків і правом застосовувати її в Україні. Необхідно зазначити, що станом на 01.01.2015 р. у світі функціонує глобальна мережа навчально-тренувальних фірм, чисельність яких становить понад 7800 одиниць із 42 країн (Асоціація УНЦ НТФ «Централь»).

Доказом успішного партнерства слугують міжнародні програми та проекти, що проводять під егідою міжнародних організацій. У межах проекту ЄС «TACIS» («Підвищення ефективності управління системою ПТО на регіональному рівні в Україні») видано методичні рекомендації «Створення системи соціального партнерства у сфері професійно-технічної освіти» (2008 р.), мета яких така:

- розвиток спільної взаємовигідної діяльності;
- ефективне вдосконалення професійно-технічної освіти;

- спільна участь у створенні нормативно-правових актів щодо розвитку соціального партнерства як одного з інструментів формування ринку праці й ринку освітніх послуг на регіональному та національному рівнях;
- перехід до багатоканального фінансування закладів професійної освіти на нормативно-правовій основі;
- стимулювання інвестицій у розвиток професійно-технічної освіти;
- максимальне узгодження інтересів усіх учасників проекту – представників об'єднань роботодавців, профспілок, органів освіти.

Доцільно схарактеризувати діяльність соціальних партнерів Львівського професійного коледжу готельно-туристичного та ресторанного сервісу – одного з Повноважних учасників Асоціації «Централь». Педагогічний колектив цього коледжу вивчає й упроваджує міжнародний освітній і професійний досвід, тому співпрацює з багатьма закладами професійної освіти Європи й Канади, міжнародними організаціями, бере активну участь у міжнародних проектах, зокрема в українсько-канадському «Навички для працевлаштування», у проекті Твіннінг «Модернізація законодавчих стандартів і принципів освіти та навчання відповідно до політики Європейського Союзу щодо навчання впродовж життя», українсько-німецькому проекті «Успіх можна спланувати» від Фонду Горста Рогуса, українсько-польському проекті «Активна молодь на ринку праці – підвищення якості професійного та підприємницького навчання в українських закладах професійної освіти з використанням методів моделювання». Заклад професійної освіти – асоційований член від України «АЕНТ European Association of Hotel and Tourism Schools» (Європейська асоціація готельно-туристичних шкіл), дійсний член Асоціації кулінарів України, учасник усеукраїнських конкурсів фахової майстерності та міжнародних ярмарків навчально-тренувальних фірм. Упродовж багатьох років заклад професійної освіти співпрацює з Асоціацією «Галіція-Коломбо» м. Париж (Франція). Співпраця з цією асоціацією дала змогу розпочати стажування учнів і працівників у Франції, брати участь у щорічному Всеукраїнському фестивалі «Французька весна», організовувати спільні заходи «Французька кухня в Україні», «Українська кухня у Франції». У 2016 р. учні закладу професійної освіти долучилися до Міжнародного фахового конкурсу в номінаціях «Кулінарне мистецтво» та «Кондитерське мистецтво» від Європейської асоціації готельно-туристичних шкіл, що проходив у м. Лондон.

На підставі аналізу діяльності соціальних партнерів Львівського професійного коледжу готельно-туристичного та ресторанного сервісу підсумуємо, що дієва співпраця між зацікавленими соціальними партнерами вможливорює: налагодження й ефективне підтримання постійних робочих

контактів з іноземними партнерами – представництвами міжнародних організацій, керівниками, майстрами виробничого навчання закладів професійної освіти і з роботодавцями; участь у міжнародних проектах (конференціях, виставках, семінарах); стажування учнів у європейських закладах ресторанного та готельного господарства; заходи з утвердження позитивного іміджу коледжу та України; налагодження ефективного освітньо-культурного обміну викладачами й майстрами виробничого навчання для вдосконалення професійного рівня, підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців сфери послуг (готельно-туристичного й ресторанного сервісу).

Слід зазначити, що нова стратегічна мета Європейського Союзу спрямована на підвищення його глобальної конкурентоспроможності через економічне оновлення й поліпшення в соціальній сфері та охороні довкілля. Пріоритетом Європейського фонду освіти (ЄФО) є розвиток професійної освіти в різних країнах світу. ЄФО започаткував Туринський процес (2010) для модернізації, що називають аналогом Болонського процесу у сфері вищої освіти, оскільки він допомагає прогнозувати тенденції та обмінюватися досвідом у галузі професійної освіти. Туринський процес об'єднує учасників із 27 країн, зокрема й з України (Туринський процес, 2016).

У тезах вступного слова О. Мірошниченка (заступник голови Ради Федерації роботодавців України, президент Інституту професійних кваліфікацій) до семінару Туринського процесу 2016 р. в Україні окреслено виклики й перспективи розвитку ПТО:

- нова модель існування системи ПТО – створення нової моделі управління системою професійної освіти; реорганізація мережі ПТНЗ з огляду на потреби в підготовці кадрів не лише регіону, але й країни в цілому; співіснування ПТО й технікумів, коледжів у системі професійної освіти (ВНЗ I – II р. а.) як регіональних центрів професійної підготовки, «лідерів у галузі»; зростання ролі ПТНЗ у реалізації принципів навчання впродовж життя та освіти дорослих;

- нові форми участі роботодавців в управлінні професійною освітою – інституційно закріплена участь роботодавців, їхніх об'єднань в управлінні системою професійної освіти, зокрема в ухваленні рішень щодо розвитку професійної освіти на галузевому, обласному рівнях та на рівні закладу професійної освіти;

- фінансування системи професійної підготовки – нова модель фінансування ПТНЗ, що залежала б від якості професійної освіти та передбачала принцип «гроші йдуть за студентом»; інвестиції в професійну освіту;

– оновлення змісту й підвищення якості професійної освіти – прогнозування необхідних на ринку праці навичок і кваліфікацій; формування переліку професій (спеціальностей) для підготовки кадрів, що відповідає потребам ринку праці; нові стандарти професійної освіти на основі професійних стандартів; посилення практичного складника програм професійної освіти, реалізація дуальної системи навчання; підтвердження результатів неформального професійного навчання; підготовка й підвищення кваліфікації працівників закладів професійної освіти; зовнішнє оцінювання результатів професійного навчання, зокрема неформального професійного навчання, для присвоєння професійних кваліфікацій;

– професійна орієнтація, покращення іміджу ПО з використанням сучасних засобів комунікації й донесення інформації, організація національних конкурсів «WorldSkills» (Туринський процес, 2016).

Водночас не розв’язана низка проблемних питань, зокрема фінансування регіональних систем професійної освіти як із державного, так із місцевого бюджетів. За рахунок бюджетних коштів фінансують лише заробітну плату, стипендію, комунальні послуги й харчування студентів пільгових категорій. Через брак коштів стає непридатною матеріально-технічна база закладів професійної освіти. Окремим пунктом постає оновлення кадрового складу викладачів системи професійного навчання з належними навичками роботи. Практично не надають технічної й фінансової допомоги підприємства-замовники, що також негативно позначається на можливостях підготовки якісних спеціалістів. За підсумками аналізу, у зазначених сферах також окреслено перспективи розвитку професійно-технічної освіти, а саме: ухвалення регіональних програм розвитку ПТО, посилення регіонального прогнозування економіки, збалансування потреб ринку праці й пропозиції мережі професійного навчання, повна фінансова підтримка напряму, оптимізація управлінської моделі в контексті її трансформації на якість наданих послуг, а також інтенсивна співпраця з міжнародними організаціями, упровадження інноваційних моделей, практик, стандартів професійного навчання молоді й дорослих. Найбільшими секторами сфери послуг в Україні є торгівля та ремонт автомобілів, транспорт і зв’язок, фінанси і кредит. Посиленими темпами розвивається туристичний сектор (зокрема готельне господарство), побутові послуги, послуги швидкого харчування, ремонтно-будівельні послуги й житлово-комунальні послуги, послуги водопостачання та водовідведення.

На початку XXI ст. Україна робить перші кроки до надання більш якісних послуг у сфері водопостачання й водовідведення, що ґрунтовані на Законі України «Про питну воду та питне водопостачання» (2002) та на

загальнодержавній цільовій програмі «Питна вода України на 2011 – 2020 роки» (2011). Мета програми – забезпечення гарантованих Конституцією України (254к/96-ВР) прав громадян на достатній життєвий рівень та екологічну безпеку через забезпечення питною водою в необхідних обсягах, відповідно до чинних нормативів. Шляхи і способи розв'язання проблеми вбачають у реалізації державної політики щодо розвитку й реконструкції систем централізованого водопостачання та водовідведення; охорони джерел питного водопостачання; доведення якості питної води до вимог державних стандартів; нормативно-правового забезпечення у сфері питного водопостачання й водовідведення; розроблення та впровадження науково-дослідницьких і дослідно-конструкторських розробок із застосуванням новітніх матеріалів, технологій, обладнання та приладів.

З огляду на задекларовані зобов'язання, урядові інституції країни: Міністерство регіонального розвитку, будівництва та житлово-комунального господарства України (Мінрегіон), Міністерство фінансів України (Мінфін), Міністерство економічного розвитку та торгівлі України (МЕРТ) – підписали угоду з Міжнародним банком реконструкції та розвитку (Світовий Банк) про позику в розмірі 140 млн доларів США на реалізацію проекту «Розвиток міської інфраструктури» (ПРМІ (2008 р.)). Зважаючи на складність реалізації проекту, уряд України ініціював другу фазу проекту «Розвиток міської інфраструктури» (ПРМІ-2 (2014 р.)). Метою ПРМІ-2 є подолання низки екологічних і соціальних проблем у містах України (Київ, Харків, Кропивницький, Краматорськ, Тернопіль, Житомир, Коломия та Донецьк) через покращення якості й ефективності послуг із водопостачання, водовідведення та поводження з твердими побутовими відходами, що надають на території цих муніципалітетів. Названий проект сприятиме сталому соціально-екологічному розвитку міст, стане частиною реформ, що реалізує Україна на шляху до євроінтеграції.

У руслі заміни старого обладнання на нове, застосування новітніх матеріалів, технологій, обладнання та приладів на підприємствах-водоканалів України зросли вимоги роботодавців до якості підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації робітничих кадрів, що зумовило своєю чергою розвиток системи соціального партнерства в професійній освіті (Стратегія партнерства з Україною на період 2012 – 2016 фінансових років, 2011).

Промовистим результатом співпраці між соціальними партнерами в професійній підготовці фахівців сфери послуг (водопостачання та водовідведення), на нашу думку, є послідовні й систематичні заходи, спрямовані на ефективний розвиток і вдосконалення професійно-технічної освіти, що описані нижче.

Проведення Міжнародного водного форуму (МВФ) «AquaUkraine», який слугує майданчиком для дискусій серед фахівців водної галузі з урядового, громадського, наукового, промислового, ділового сектору України, ближнього й далекого зарубіжжя, що регулярно проводять у м. Київ за участі представників вітчизняних закладів професійної/вищої освіти урядових структур (Міністерство освіти і науки України, Міжвідомча координаційна рада з питань професійно-технічної освіти, Асоціація професійно-технічної освіти, Торгово-промислова палата (ТПП) України, Міністерство екології та природних ресурсів, Державне агентство водних ресурсів України), керівників та фахівців передових водоканалів України «Укрводоканалекологія».

У межах форуму організовані науково-практичні заходи: конференції, тематичні семінари, круглі столи, присвячені широкому колу актуальних питань (водопідготовка, водопостачання, водовідведення, очищення стічних вод, питна, бутильована вода, інженерні мережі, насосне обладнання, стратегія розвитку водного господарства України, автоматизовані системи управління водним господарством, охорона водних ресурсів, управління паводками та адаптація до змін клімату, нормативно-правова база й гармонізація українського водного законодавства з європейськими директивами, реформування житлово-комунального господарства України, поліпшення наданих населенню житлово-комунальних послуг). На МВФ «AquaUkraine» представлено широкий асортимент вітчизняної та зарубіжної трубної продукції, арматури, фільтрів для очищення води, насосів, а також іншого обладнання, технологій і матеріалів, які використовують у сфері водопостачання й водовідведення, у водопідготовці, обробленні води та стоків, зокрема промисловий, комунальний і побутовий аспекти цієї тематики.

Для реалізації сучасного принципу організації навчання – навчання впродовж життя, що визнаний в усьому світі й актуальний для сучасної освіти України, фахівці передових водоканалів України «Укрводоканалекологія» відвідали «Міжнародну виставку технологій очищення стічних вод» («Internationale Fachmesse für Abwassertechnik») у м. Мюнхен (2016 р.), де ознайомилися з новим обладнанням компанії «WILO SE» (Німеччина), яка постачає в Україну сучасне насосне обладнання для систем опалення, водопостачання, водовідведення, вентиляції, кондиціонування, та отримали консультативну допомогу від іноземних фахівців компанії про технічні характеристики обладнання й переваги подальшого використання обладнання на вітчизняних підприємствах.

Фахівці Українського державного науково-дослідного і проектно-вишукувального інституту «УкрНДІводоканалпроект» запроектували складні

й відповідальні інженерні об'єкти водопостачання, водовідведення та промислових гідротехнічних споруд із розробленням раціональних технічних рішень щодо впровадження новітніх технологій, із використанням сучасного устаткування та матеріалів.

Циклічне видання виробничо-практичного журналу «Водопостачання та водовідведення», метою якого є інформаційно-практична підтримка фахівців, що провадять свою діяльність у сфері водопостачання, водовідведення, висвітлення проблем водопровідного господарства України та шляхів їх подолання в рубриках: нормативно-правове забезпечення функціонування ЖКГ; водопостачання; водовідведення; питна вода в Україні; якість питної води; очищення води; енергозбереження, вітчизняний і зарубіжний досвід; нове обладнання; технології.

Для глибокого засвоєння навчальної дисципліни «Водопостачання та водовідведення», що належить до циклу навчальних дисциплін професійно-практичної підготовки за напрямом «Гідротехніка (Водні ресурси)», організовано практику студентів на комунальних підприємствах «Водоканал», що є невід'ємним складником освітньо-професійної програми підготовки фахівців, яка спрямована на закріплення теоретичних знань, отриманих студентами за час навчання, набуття й удосконалення практичних навичок і вмінь за певною спеціальністю на комунальних підприємствах для формування у майбутніх фахівців умінь і знань із сучасних методів проектування, будівництва й експлуатації систем водопостачання та водовідведення населених міст, житлових і промислових об'єктів; уміння ухвалювати самостійні рішення в умовах конкретного виробництва, ознайомлення із сучасними системами й схемами водопостачання, водовідведення населених міст і промпідприємств, ознайомлення із сучасними методами поліпшення якості, подання й розподілу питної води, транспортування та очищення стічних вод й осадів, проектування та експлуатації внутрішніх і зовнішніх систем водопостачання й водовідведення.

Одне із завдань наукового пошуку – порівняльно-педагогічний аналіз теорії та практики соціального партнерства в професійній підготовці фахівців сфери послуг в Австрії, Німеччині та Україні, окреслення можливих шляхів використання ідей зарубіжного досвіду цих країн. Варто наголосити, що система соціального партнерства в Австрії, Німеччині та Україні в професійній підготовці фахівців сфери послуг є відмінною й водночас схожою. Важливе місце в системі навчання в Австрії та Німеччині посідає професійна освіта як галузь розвитку економіки та значуща ланка, що забезпечує потреби ринку праці цих країн. Нині актуальним стає підвищення привабливості вітчизняної системи професійно-технічної освіти для

потенційних інвесторів і соціальних партнерів та зміцнення її зв'язків із ринком праці.

Сьогодні на часі є формування нової системи відносин між закладами професійної освіти й загальноосвітніми школами та закладами вищої освіти; між закладами професійної освіти й підприємствами, союзами роботодавців, службою зайнятості – тобто з усіма, хто стає не просто споживачем «продукції» системи професійно-технічної освіти, але й джерелом її фінансового добробуту (Сушенцева, 2015, с. 271).

Вимоги сучасного ринку праці й суспільно-політичні зміни спричинили процес масштабної децентралізації у 2016 р., унаслідок якої відбулося передання закладів професійної освіти до місцевого рівня управління, а отже, виникла складна ситуація з їх фінансуванням. За результатами аналізу Міністерством фінансів України місцевих бюджетів, місцеві органи влади спроможні утримувати заклади професійної освіти, крім поодиноких винятків. За січень – квітень 2016 р. до обласних бюджетів і бюджетів міст обласного значення, які повинні фінансувати ПТНЗ, надійшло 30,6 млрд гривень, що становить близько 42 % від річних надходжень. Приріст цих надходжень проти аналогічного періоду 2015 року дорівнював 44,1 %, або 9,4 млрд гривень. За результатами I півріччя, після аналізу місцевих бюджетів Мінфін надасть пропозиції стосовно додаткової підтримки фінансування ПТНЗ, з огляду на реальний фінансовий стан територій. Наразі уряд спрямував 500 млн гривень для розв'язання фінансових проблем закладів професійної освіти, для підтримки тих бюджетів, де існує обмежений фінансовий ресурс (Проект Закону «Про професійну освіту», 2016).

Вивчення нормативно-інструкційних документів засвідчило, що професійно-технічна освіта з 2017 р. має бути фінансована з кількох джерел, а саме:

- перше джерело – державна субвенція на здобуття загальної середньої освіти в межах професійно-технічної освіти;

- друге – це два види замовлення на підготовку робітничих кадрів: державне, що пов'язане з гостродефіцитними професіями національного значення, а також регіональне, яке реалізує область і міста обласного значення для місцевого ринку праці;

- третє – залучення коштів бізнесу, це джерело буде пов'язане з модернізацією бази ПТНЗ та виокремленими пріоритетними спеціальностями ((Проект Закону «Про професійну освіту», 2016).

Зауважимо, що від соціального партнерства не варто очікувати миттєвих перетворень у сфері професійної освіти, оскільки це поступовий процес, орієнтований на досягнення загальної мети – соціального захисту громадян,

зокрема молоді, через здобуття якісної професійно-технічної освіти (навчання) для продуктивної зайнятості.

Закон України № 2145-VIII «Про освіту» (2017), ухвалений Верховною Радою України 5 вересня 2017 р. і підписаний Президентом України, дасть змогу провести глибоку всеосяжну освітню реформу, яка підвищить якість освіти й конкурентоспроможність молодого покоління на ринку праці. Новий закон уможливить реальні кроки для інтеграції України до європейського освітнього простору.

У Законі «Про освіту», у розділі I статті 5 «Державна політика у сфері освіти», зазначено, що освіта – державний пріоритет, який забезпечує інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства. Фінансування освіти є інвестицією в людський потенціал, сталий розвиток суспільства й держави. Державну політику у сфері освіти регламентує Верховна Рада України, а реалізують Кабінет Міністрів України, центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки, інші центральні органи виконавчої влади та органи місцевого самоврядування. Необхідно наголосити, що в статті 6 «Засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності» описані форми управління освітою, а саме: державно-громадське управління; державно-громадське партнерство; державно-приватне партнерство. Особливо важливими є форми здобуття освіти, які схарактеризовані в статті 9. У законі зазначено, що особа має право здобувати освіту в різних формах або поєднувати їх. Основні форми здобуття освіти такі: інституційна (очна (денна, вечірня)), заочна, дистанційна, мережева); індивідуальна (екстернатна, сімейна (домашня), педагогічний патронаж, на робочому місці (на виробництві); дуальна. У розділі II «Структура освіти» зауважено, що здобуття профільної середньої освіти передбачає два спрямування:

– академічне – профільне навчання на основі поєднання змісту освіти, регламентованого стандартом профільної середньої освіти, і поглиблене опанування окремих предметів з огляду на здібності та освітні потреби здобувачів освіти, з орієнтацією на продовження навчання на вищих рівнях освіти;

– професійне – орієнтоване на ринок праці профільне навчання, базоване на поєднанні змісту освіти, затвердженого стандартом профільної середньої освіти, та професійно орієнтованого підходу до навчання з огляду на здібності й потреби учнів; водночас у законі наголошено, що здобуття профільної середньої освіти за будь-яким спрямуванням не обмежує права особи на здобуття освіти на інших рівнях освіти (Закон України «Про освіту» (2017).

В Австрії та Німеччині професійну підготовку фахівців загалом і сфери послуг (водопостачання, водовідведення) зокрема здобувають у дуальній системі професійної освіти. Україна робить перші вагомні кроки до запровадження дуальної системи в професійній підготовці фахівців. Так, у наказі Міністерства освіти і науки України (№ 916 від 23.06.2017) «Про впровадження елементів дуальної форми навчання у професійну підготовку кваліфікованих працівників» зазначено, що з метою створення умов для якісної підготовки конкурентоспроможних робітничих кадрів, здатних задовольнити вимоги загальнодержавного й регіонального ринків праці, забезпечення гнучкості та мобільності організації навчально-виробничого процесу, оновлення змісту освіти в професійну підготовку кваліфікованих робітничих кадрів необхідно впроваджувати елементи дуальної форми навчання. У документі розміщено перелік закладів професійної освіти для впровадження впродовж 2017 – 2020 років елементів дуальної форми навчання з окреслених робітничих професій та подано дорожню карту (план заходів) з упровадження елементів дуальної форми навчання в професійну підготовку кваліфікованих робітничих кадрів. Дорожню карту реалізують такі соціальні партнери: Міністерство освіти і науки України (МОН), обласні та Київська державні адміністрації, Інститут модернізації змісту освіти МОН, Департаменти (управління) освіти і науки обласних та Київської міської державних адміністрації, заклади професійної освіти, навчально-методичні (науково-методичні) центри (кабінети) професійно-технічної освіти в областях та в м. Київ, роботодавці, об'єднання роботодавців, спільний представницький орган Федерації роботодавців України (за згодою). У дорожній карті представлений план заходів, серед яких: видання наказів щодо організації роботи з упровадження елементів дуальної форми навчання, методичного супроводу, створення робочих груп для розроблення навчально-планової документації з метою впровадження елементів дуальної форми навчання, проведення методичних засідань і педагогічних рад спільно з роботодавцями на тему «Упровадження елементів дуальної форми навчання в професійну підготовку кваліфікованих кадрів», підписання тристоронніх договорів для проходження виробничої практики й виробничого навчання в умовах виробництва (учень, ПТНЗ, підприємство) тощо (Наказ Міністерства освіти і науки України «Про впровадження елементів дуальної форми навчання у професійну підготовку кваліфікованих працівників», 2017).

Унаслідок дослідження системи соціального партнерства в професійній освіті Австрії та Німеччини, з'ясовано, що міністерства освіти цих країн взаємодіють із міністерствами праці для досягнення цілей освітньої політики. Необхідно наголосити, що Міністерство освіти і науки України теж тісно співпрацює з Міністерством соціальної політики України.

У наказі № 383/807 (03.09.08 р.) «Про затвердження плану спільних дій Міністерства праці та соціальної політики України та Міністерства освіти і науки України щодо удосконалення співпраці державної служби зайнятості та органів управління освіти і науки у сфері зайнятості та підготовки кадрів для потреб роботодавців» (2008) зазначено, що для реалізації спільних дій, спрямованих на узгодження потреб ринку праці й ринку освітніх послуг, забезпечення підприємств, установ та організацій кваліфікованими кадрами, необхідно реалізувати низку спільних заходів. Уповноважені міністерства виконали такі дії:

- розробили й запровадили механізми вивчення потреб економіки у кваліфікованих робітничих кадрах через співпрацю між центрами зайнятості, роботодавцями та закладами професійної освіти;
- підготували пропозиції щодо вдосконалення механізму працевлаштування молодих спеціалістів на перше робоче місце, зокрема через надання дотації роботодавцю;
- організували проведення спільних нарад, засідань із залученням представників роботодавців для забезпечення економіки кваліфікованими робітничими кадрами.

Важливо акцентувати на тому, що у 2016 р. Міністерство освіти і науки України розробило проект розпорядження Кабінету Міністрів України (КМУ) «Про схвалення методичних рекомендацій щодо формування регіонального замовлення на підготовку робітничих кадрів, фахівців» (схвалений КМУ від 14 грудня 2016 року № 994-р) (2016). У розпорядженні зауважено, що регіональне замовлення формуватимуть департаменти (управління) освіти і науки обласних, Київської міських державних адміністрацій за показниками закладів професійної освіти. Регіональне замовлення погоджуватимуть регіональні ради професійно-технічної освіти та міські ради.

Наголосимо, що 30 березня 2017 р. відбулося підписання Меморандуму про співпрацю та взаємодію між Державною службою зайнятості, Об'єднанням організацій роботодавців України та Федерацією роботодавців України. Метою співпраці є налагодження партнерських взаємин, розширення взаємодії між українськими роботодавцями та представниками держави, формування спільної узгодженої позиції щодо реалізації державної політики у сфері зайнятості.

Організаційна структура соціального партнерства в професійній підготовці фахівців Австрії та Німеччини має давні традиції в галузі освіти. Натомість вітчизняна організаційна структура соціального партнерства в професійній підготовці фахівців є «молодим» феноменом, який почав

реформуватися з часів незалежності нашої держави, зважаючи на наукову обґрунтованість, національно-культурні особливості та міжнародні вимоги.

Організаційну структуру соціального партнерства в професійній підготовці фахівців Австрії, Німеччини й України розміщено у Додаток Р-2.

У контексті дослідження вважаємо за доцільне виконати порівняльний аналіз освітніх програм підготовки фахівців сфери послуг (водопостачання та водовідведення) у Німеччині й Україні. Це дасть змогу сформулювати рекомендації для вітчизняної системи професійної освіти щодо використання конструктивних ідей зарубіжного досвіду з метою максимізації можливостей впровадження елементів дуальної форми навчання в професійну підготовку фахівців сфери послуг (водопостачання, водовідведення) на державному, регіональному, локальному й рівні закладу професійної освіти за напрямками: концептуальний, політико-стратегічний, законодавчий, економічний, організаційно-управлінський, навчально-методичний, економічний.

У переліку професійно-технічних навчальних закладів для впровадження протягом 2017 – 2020 років елементів дуальної форми навчання із зазначених робітничих професій немає закладів професійної освіти, які впроваджуватимуть елементи дуальної форми навчання в підготовку фахівців сфери послуг (водопостачання та водовідведення) в Україні. Перелік закладів професійної освіти для впровадження елементів дуальної форми навчання впродовж 2017 – 2020 років у професійну підготовку кваліфікованих робітників із конкретних робітничих професій (додаток 1 до наказу МОН України від 23.06.2017 р. № 916 «Про впровадження елементів дуальної форми навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників») розміщено в Додатку Т.

Основними критеріями для порівняльного аналізу слугують: спеціальність, умови вступу, місця теоретичної, практичної підготовки та виробничої практики, форма навчання, тривалість навчання, форми проміжного, підсумкового, контрольного заходу, форми підсумкового контрольного заходу на одержання робітничої професії, матеріально-технічна база.

Порівняльну характеристику навчальних планів і програм виконано на прикладі Екологічного коледжу Львівського державного аграрного університету (Додаток П, Додаток Р, Додаток С) та екологічної школи ім. Кершенштайнера (організаційна структура змісту професійної підготовки фахівців цієї школи докладно схарактеризована в п. 2.1, розділу II) (Додаток Й, Додаток К).

У положенні про Екологічний коледж Львівського національного аграрного університету (2015 р.) зазначено, що коледж є закладом вищої освіти (рішення ДАК від 08.07.2014 р., протокол № 110), який має право

надавати освітні послуги, а саме: освітні послуги за програмою підготовки молодшого спеціаліста, освітні послуги, пов'язані зі здобуттям повної загальної середньої освіти та професійної освіти на рівні кваліфікаційних вимог до підготовки робітничих професій (Екологічний коледж Львівського національного аграрного університету, 2017).

Особи, які розпочали навчання за програмою підготовки молодшого спеціаліста до 2019 року включно, у разі успішного завершення навчання отримують диплом молодшого спеціаліста, який прирівнюється до диплома молодшого бакалавра. Особи, які розпочнуть навчання за програмою підготовки молодшого спеціаліста, починаючи з 2020 року, у разі успішного завершення навчання отримають диплом молодшого спеціаліста, що засвідчуватиме здобуття кваліфікації фахової передвищої освіти (Закон України «Про освіту» (2017).

На підставі аналізу навчальних планів і програми Екологічного коледжу Львівського національного аграрного університету (2017) зі спеціальності «Обслуговування устаткування систем водопостачання та водовідводу» констатовано, що навчання триває 3 роки (для здобувачів професійної освіти з базовою середньою освітою), 2 роки (для абітурієнтів із повною загальною середньою освітою) на рівні кваліфікаційних вимог до підготовки робітничої професії. Студенти, які отримали ліцензовану професію (наказ МОН №36-л від 24.02.2017), мають змогу продовжити навчання за програмою молодшого спеціаліста.

Порівняно з вітчизняною системою професійної підготовки фахівців сфери послуг (водопостачання / водовідведення), в екологічній школі ім. Кершенштайнера підготовка фахівців сфери послуг відбувається за окремими спеціальностями: «Фахівець із водопостачальної техніки» та «Фахівець із водовідвідної техніки». Навчання триває 3 роки, умовою вступу є атестат про здобуття базової середньої освіти першого ступеня.

Теоретичне навчання в Екологічному коледжі організоване за кредитно-модульною системою, що складається з таких циклів: загальноосвітніх дисциплін, гуманітарної, соціально-економічної, професійної та практичної підготовки – 130 модулів упродовж перших трьох років навчання та 20 модулів протягом четвертого року навчання. Крім аудиторних занять, проводять також заняття у лабораторіях і виробничих майстернях, які забезпечують навчальну та виробничу діяльність. В Екологічному коледжі відбувається практичне навчання – виробнича практика, яка поділена на навчальну (10 тижнів), виробничо-технологічну (6 тижнів), переддипломну (3 тижні). Виробнича практика проходить упродовж 2 та 3 року навчання (1 – 6 семестрів) за такими циклами практики: з інженерної геодезії (4 семестр), із комп'ютерної графіки (6 семестр), із будівельного матеріалознавства

(4 семестр), з інформатики (6 семестр), із водопостачання (6 семестр), із водовідведення (6 семестр), із насосів і насосних станцій (5 семестр). Виробничо-технологічна й переддипломна практика проходить упродовж 4 року навчання (7 – 8 семестр). Наголосимо, що протягом навчання на перших трьох курсах студенти складають 17 заліків і 12 іспитів. У кінці третього року навчання студенти проходять кваліфікаційні випробування (форма підсумкового контролю/ заходу – залік й захист курсового проекту) для одержання робітничої професії. У кінці четвертого року навчання студенти здобувають, за умови успішного складання іспитів і захисту дипломного проекту, диплом молодшого бакалавра (Екологічний коледж Львівського національного аграрного університету, 2017).

Теоретичний і практичний складники професійної підготовки фахівців реалізують в екологічній школі ім. Кершенштайнера та на базі підприємства за блоковою системою впродовж усього терміну навчання в рівному співвідношенні. Проміжний іспит проводять у кінці другого року навчання відповідно до модулів із блоку «Техніка для захисту навколишнього середовища» (9 модулів), загальна кількість модулів становить 14. Окрім фахових дисциплін, учні опановують знання із загальноосвітніх предметів: німецька мова, іноземна мова, політика або економіка, релігія / етика, спорт. У кінці 3 року навчання проходить випускний іспит із циклу професійної та практичної підготовки. Для подальшого навчання необхідно скласти іспити з математики, німецької та іноземної мов (відповідно до бажання, можливостей і здібностей).

Необхідно зазначити, що українські майбутні фахівці здобувають більш узагальнену й багатопрофільну професійну освіту, на відміну від німецьких, які є вузькопрофільними фахівцями. Вітчизняний підхід до досліджуваної проблеми – більш ґрунтовний і повний, надає поряд із робітничою професійною («Технік з експлуатації мереж споруд водопровідно-каналізаційного господарства») повну загальну середню освіту та передвищу освіту. Це спрямовано на всебічний розвиток особистості майбутнього фахівця, гармонійне формування як загальних, так і професійних якостей. Водночас численна кількість підсумкових контрольних заходів теоретичного навчання, на нашу думку, недоцільна. Студенти перенавантажені аудиторними заняттями, натомість специфіка професійної підготовки фахівців сфери послуг (водопостачання та водовідведення) вимагає більш ґрунтовної практичної підготовки. Випускники професійних шкіл, на відміну від українських, для отримання робітничої професії «Технік з водопостачання» («Techniker/-in Wasserversorgungstechnik»), «Технік із захисту навколишнього середовища» («Techniker/-in Umweltschutz»)

зобов'язані мати щонайменше один рік трудової діяльності на підприємстві в цій галузі та пройти курси підвищення кваліфікації.

В Екологічному коледжі Львівського національного аграрного університету працює музей коледжу, три лабораторії (водопостачання та водовідведення, гідротехнічних споруд, лабораторія гідравліки), навчально-методичні кабінети, виробничі майстерні й полігон, які забезпечують навчальну та виробничу діяльність. Зауважимо, що теоретичне навчання проходить лише в екологічній школі ім. Кершенштайнера, а практичне – на підприємстві. З огляду на це немає необхідності утримувати дороговартісні лабораторії та майстерні, які безперервно потребують модернізації до вимог виробництва, що постійно змінюється й удосконалюється.

На нашу думку, заняття в лабораторіях, виробничих майстернях і на полігонах не можуть замінити практичного навчання на підприємстві, яке відбувається в умовах реального виробництва. Крім опанування професійних знань і навичок, не менш важливе оволодіння елементами культури праці в команді, удосконалення спостережливості, самоорганізації, самостійності, розвиток умінь брати на себе відповідальність, розв'язувати конфліктні питання тощо. Варто наголосити, що протягом практичного навчання на підприємстві учнів навчає кваліфікований працівник – майстер практичного навчання. Натомість у вітчизняній системі професійної освіти студенти проходять виробничу практику на виробництві без кваліфікованого наставника, а відповідальність за організацію, проведення й контроль практики покладена лише на керівництво закладу професійної освіти, що, на наш погляд, суттєво зменшує ефективність практичного навчання.

Випускники екологічної школи ім. Кершенштайнера та випускники екологічного коледжу Львівського національного аграрного університету мають змогу працевлаштуватися на об'єктах систем водопостачання й водовідведення, у спеціалізованих управліннях, виробничих підрозділах, організаціях комунального господарства, у проектних організаціях, на насосних станціях, водозаборах, очисних станціях, станціях водопідготовки для питних потреб, можуть працювати в установах, які готують спеціальні дозволи на водокористування й застосування новітніх технологій у системах водопостачання та водовідведення.

Отже, професійна підготовка фахівців сфери послуг (водопостачання / водовідведення) у Німеччині вирізняється низкою особливостей, відмінних від підготовки фахівців сфери послуг (водопостачання / водовідведення) в Україні, а саме:

– зміст модулів за блоком «Техніка для захисту навколишнього середовища» є спільним для професійної підготовки фахівців за

спеціальностями «Фахівець із водопостачання» та «Фахівець із водовідведення»;

- теоретичне навчання має практичну спрямованість навчального процесу;

- практичне навчання проходить на підприємстві в рівному співвідношенні з теоретичним, у супроводі кваліфікованого наставника – майстра виробничого навчання;

- відповідальність за якісну професійну підготовку несуть і викладачі професійних шкіл, і майстри виробничого навчання;

- робітничу професію «Технік із водопостачання» («Techniker/-in Wasserversorgungstechnik»), «Технік із захисту навколишнього середовища» («Techniker/-in Umweltschutz») отримують фахівці, які мають щонайменше один рік трудової діяльності на підприємстві в цій галузі та сертифікат про підвищення кваліфікації;

- доступ до вищої освіти отримують студенти відповідно до бажання, можливостей і здібностей.

Інформації з цього питання систематизовано і подано у Додаток Р-3.

У ході дослідження виокремлено чинники, що впливають на результативність співпраці між соціальними партнерами. Керівництво професійної школи й роботодавці несуть спільну відповідальність за надання якісної теоретичної та професійної підготовки майбутнім фахівцям. Натомість у вітчизняній системі професійної підготовки фахівців сфери послуг (водопостачання / водовідведення) взаємодія між соціальними партнерами – закладом професійної освіти і підприємством, де проходить виробнича практика, – має односторонній характер, оскільки відповідальність за організацію, проведення й контроль практики покладена лише на керівництво закладу професійної освіти.

Неперервний професійний розвиток фахівців сфери послуг у межах формальної освіти в Німеччині реалізують соціальні партнери: громадські організації-асоціації робітників і викладачі природничо-наукової технічної гімназії за такими напрямками, як підвищення кваліфікації («Fortbildung») і здобуття додаткової спеціальності («Weiterbildung»). Чинниками, що позитивно впливають на реалізацію неперервного професійного розвитку фахівців сфери послуг в Україні, є співпраця коледжу з університетом; модернізація матеріально-технічної та науково-методичної бази навчально-виховного процесу

Отже, осмислення проблеми соціального партнерства в професійній підготовці фахівців сфери послуг в Австрії та Німеччині вможливило формулювання рекомендацій для вітчизняної системи професійної освіти щодо використання конструктивних ідей зарубіжного досвіду для

максимізації можливостей формування системи соціального партнерства в професійній підготовці фахівців сфери послуг на державному, регіональному, локальному й рівні закладу професійної освіти за напрямками: концептуальний, політико-стратегічний, законодавчий, організаційно-управлінський, навчально-методичний, економічний.

Рекомендації складено і систематизовано на підставі аналізу законодавчо-нормативного забезпечення соціального партнерства в професійній підготовці фахівців загалом і сфери послуг зокрема, національних звітів, зовнішніх експертних досліджень, наукової літератури і представлено у Додаток Р-4.

Отже, в Україні освітні програми для професійної підготовки фахівців сфери послуг у галузі водопостачання і водовідведення на освітньо-кваліфікаційному рівні «кваліфікований робітник» пропонують 7 вищих професійних училищ, на рівні «молодший спеціаліст» 6 коледжів, на рівні «бакалавр» 6 закладів вищої освіти. Вивчення законодавчих, нормативно-правових документів засвідчило, що соціальними партнерами вітчизняної професійної освіти є: Міністерство освіти і науки України, обласні та Київська державні адміністрації, Інститут модернізації змісту освіти МОН, Департаменти (управління) освіти і науки обласних та Київської міської державних адміністрацій, професійно-технічні навчальні заклади, навчально-методичні (науково-методичні) центри (кабінети) професійно-технічної освіти в областях та у м. Київ, роботодавці, об'єднання роботодавців, спільний представницький орган Федерації роботодавців України.

Аналіз навчальних планів Екологічного коледжу Львівського національного аграрного університету зі спеціальності «Обслуговування устаткування систем водопостачання і водовідведення» на освітньо-кваліфікаційному рівні «кваліфікований робітник» та Національного університету «Львівська політехніка» за напрямом підготовки «Гідротехніка» на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр» дав змогу встановити, що з метою засвоєння навчальної дисципліни «Водопостачання та водовідведення» здійснюється практика студентів на комунальних підприємствах «Львівводоканал». Зазначена практика є невід'ємною складовою освітньо-професійної програми підготовки фахівців, що спрямована на удосконалення знань сучасних методів проектування, будівництва та експлуатації систем водопостачання й водовідведення населених міст, житлових і промислових об'єктів; набуття практичних умінь та навичок приймати самостійні рішення в умовах виробництва; ознайомлення із сучасними системами й схемами водопостачання й водовідведення населених міст і промислових підприємств; вивчення сучасних методів поліпшення якості, подачі й розподілу питної води, транспортування та очищення стічних вод і осадів; умінь, навичок

проекувати та експлуатувати внутрішні й зовнішні системи водопостачання і водовідведення.

Компаративний аналіз соціального партнерства у професійній підготовці фахівців сфери послуг в Австрії, Німеччині й Україні, здійсненим нами за законодавчим, структурним й організаційно-педагогічним напрямками, уможливив виявлення спільних і відмінних рис. До спільних рис відносимо: ступенева структура професійної освіти, осучаснення змісту професійної підготовки, професійна спрямованість навчальних програм, організація навчання за кредитно-модульним принципом, інтеграція з європейським освітнім простором тощо. З-поміж відмінних рис визначаємо: цілісне законодавче забезпечення соціального партнерства у професійній освіті фахівців сфери послуг (водопостачання / водовідведення), гнучкість і мобільність організації навчально-виробничого процесу в умовах виробництва, дуальна система професійної підготовки; спільна відповідальність керівників професійних шкіл та роботодавців за надання якісної теоретичної й професійної підготовки майбутніх фахівців; багатоканальне фінансування професійної освіти тощо.

Виявлено, що пріоритетним чинником результативності співпраці між соціальними партнерами у професійній підготовці фахівців сфери послуг в Австрії і Німеччині є спільна відповідальність професійних шкіл та роботодавців за надання якісної теоретичної і практичної професійної освіти. Натомість у вітчизняній системі професійної підготовки фахівців у галузі водопостачання й водовідведення взаємодія між соціальними партнерами, навчальним закладом та підприємством, де проходить виробнича практика, має односторонній характер, оскільки відповідальність за організацію, проведення і контроль практики покладається лише на керівників закладу освіти. Першочерговими перспективними напрямками вдосконалення соціального партнерства у професійній підготовці фахівців сфери послуг (водопостачання / водовідведення) є професіоналізація освітнього процесу в співпраці із роботодавцями; запровадження елементів дуальної форми здобуття професійної освіти фахівців сфери послуг; введення багатоканального фінансування (державна субвенція, державне замовлення на гостродефіцитні професії, регіональне замовлення для місцевого ринку праці, кошти бізнесу).

ПІСЛЯМОВА

Вітчизняні й зарубіжні вчені досліджують проблему соціального партнерства у професійній освіті в міждисциплінарному контексті з урахуванням підходів різних галузей науки (філософської, педагогічної, економічної, політичної). Соціальне партнерство в професійній освіті Австрії і Німеччини доцільно розглядати як соціальний механізм стратегічного управління професійною підготовкою фахівців на федеральному, земельному, галузевому, інституційному рівнях, що спрямований на довгострокову взаємодію між усіма соціальними партнерами (учнями, студентами, батьками, педагогічними колективами, науковцями, профспілками, роботодавцями, центрами зайнятості, керівниками закладів професійної освіти, представниками державної влади, профільних міністерств і міжнародних організацій) з метою створення конкурентоспроможної, гнучкої та динамічної системи професійної освіти, а також забезпечення економічної стабільності та розвитку країни.

У монографії розвиток соціального партнерства у професійній освіті в Австрії і Німеччині відображений послідовно впродовж чотирьох періодів другої половини ХХ – початку ХХІ століття, а саме: *інституційний період* (1965-1980 рр.) – інституалізація соціального партнерства шляхом запровадження законодавчого забезпечення в офіційно визнаній дуальній системі професійної освіти в Австрії, Федеративній Республіці Німеччина та Німецькій Демократичній Республіці; створення Європейської економічної спільноти з метою формування спільного ринку для досягнень чотирьох свобод: переміщення товарів, послуг, людей і капіталів; *реформаційний період* (1981-1992 рр.) – трансформаційні процеси в системах професійної освіти ФРН та НДР, спричинені послабленням централізованого управління у Німецькій Демократичній Республіці; об'єднання Німеччини; розвиток інтеграційних процесів в європейських країнах); *консолідаційний період* (1993-2005 рр.) – консолідація європейських країн з метою забезпечення добробуту, безпеки, солідарності й демократії, що характеризується підписанням Маастрихтського договору, створенням єдиного європейського простору в сфері вищої і професійної освіти, започаткуванням «Копенгагенського процесу» у професійній освіті); *глобалізаційний період* (2006 р.- дотепер) – розвиток глобального ринку виробництва і праці; встановлення необмеженої конкуренції на внутрішньому й міжнародному ринках; посилення професійної мобільності й міждержавної трудової міграції; підвищення якості освіти шляхом її стандартизації, що вимагає злагодженої взаємодії міжнародних соціальних партнерів для забезпечення

права людини на пересування з урахуванням потреби світового співтовариства у розширенні професійного поля діяльності, відкритості, доступності та інтернаціоналізації освітнього простору.

Схарактеризовано законодавче забезпечення соціального партнерства у професійній освіті *Австрії* (Федеральний закон про професійну освіту» (зі змінами 2015), Закон про інспекцію з питань праці» (зі змінами 2015), Закон про безпеку на робочому місці (зі змінами 2017), «Закон про рідну мову» (зі змінами 2017)) і *Німеччини* (Федеральний закон про професійну освіту (зі змінами 2016); нормативні документи Постійної конференції міністрів освіти, науки і культури «Про співпрацю шкіл та консультативних центрів з питань професійної освіти» (2004), «Елементи для занять у професійних школах» (2008); договір «Школа і підприємства як партнери» (2005)). Ці документи є юридичною основою для врегулювання відносин між соціальними партнерами у професійній освіті, насамперед щодо управління та фінансування, визначення змісту професійної освіти, організації навчально-виробничого процесу, встановлення кваліфікаційних характеристик фахівців; сприяння професійному розвитку; забезпечення співпраці між усіма соціальними партнерами на федеральному, земельному, галузевому, інституційному рівнях; сталого розвитку професійної підготовки фахівців упродовж життя; координації корпоративно-державної системи управління в оптимальному співвідношенні централізації та децентралізації.

До особливостей взаємодії соціальних партнерів і навчальних закладів у професійній підготовці фахівців сфери послуг Австрії і Німеччини віднесено: організаційно-структурні особливості здійснення соціального партнерства, що полягають у системній співпраці партнерів (федеральний уряд, земельні управління, спілки роботодавців, професійні спілки, торгово-промислові палати, навчальні заклади, підприємства, молодіжні об'єднання) на усіх рівнях управління освітою, промисловістю та економічним розвитком країн; орієнтації на потреби роботодавців та ринку праці; запровадженні неперервної дуальної системи навчання, що характеризується: двокомпонентною структурою, різними вимогами до базової / повної загальної середньої освіти абітурієнтів, тривалості навчання, рівня освітньої кваліфікації, співвідношення професійно-теоретичної і професійно-практичної підготовки на підприємствах; зміцненні зв'язку навчання та майбутньої професійної діяльності; сприянні професійній мобільності фахівців; забезпеченні післядипломної професійної освіти на базі технічних університетів та вищих професійних шкіл; розвитку професійної спрямованості особистості фахівців за допомогою профорієнтаційних заходів. Основними принципами професійної підготовки фахівців для сфери послуг в Австрії і Німеччині на засадах дуальності є: детермінованість, системність,

профільність, модульність, єдність теоретичного і практичного компонентів, неперервність, прогностичність.

Соціальне партнерство у професійній освіті фахівців сфери послуг в Австрії і Німеччині забезпечує практикоорієнтований і діяльнісно-компетентнісний характер професійної підготовки за кваліфікаціями (кваліфікований робітник, бакалавр), яка спрямована на розвиток комплексу професійних компетентностей дій, шляхом розроблення змісту за відповідними професійними кваліфікаціями й використання кооперативних методів навчання. Структурування та відбір змісту професійного навчання фахівців у галузі водопостачання і водовідведення в Австрії і Німеччині відбувається на основі компетентнісного, контекстного, діяльнісного, міждисциплінарного підходів, а його оновлення здійснюється з урахуванням пріоритетів реформування професійної освіти країн з огляду на соціально-економічні потреби німецького й австрійського суспільств та вимоги роботодавців в умовах динамічного ринку праці. Зміст збалансовано поєднує фахову теоретичну й практичну підготовку, що сприяє професійному зростанню австрійських і німецьких фахівців сфери послуг та задоволенню їх кар'єрних можливостей.

Запропоновано перспективні напрями впровадження конструктивних ідей австрійського і німецького досвіду соціального партнерства у професійній підготовці фахівців для сфери послуг в Україні на державному, регіональному, місцевому рівнях та рівні навчального закладу: *концептуальний* (реалізація комплексного розвитку соціального партнерства на міждисциплінарній основі, що пов'язано з соціально-культурними, політичними, економічними чинниками розвитку суспільства тощо); *політико-стратегічний* (розроблення національної стратегії розвитку соціального партнерства у професійній освіті, враховуючи її переваги у європейському освітньому просторі, з метою максимізації результатів у вітчизняному контексті шляхом формування нормативно-правової бази, впровадження інноваційних технологій навчання, організаційно-економічного механізму, визначення джерел фінансування, стимулювання готовності до партнерства суб'єктів процесу тощо); *законодавчий* (удосконалення чинного законодавства у сфері професійної освіти, орієнтованого на посилення ролі соціальних партнерів тощо); *організаційно-управлінський* (формування децентралізованої структури управління професійною освітою; створення міжвідомчих рад з метою розвитку соціального партнерства на всіх рівнях; розширення консультацій з різними галузями промисловості щодо їх залучення до соціального діалогу та партнерства; укладання угод між навчальним закладом і майбутнім роботодавцем, на базі якого здійснюється практична професійна підготовка

тощо), *навчально-методичний* (запровадження дуальної системи професійного навчання кваліфікованих фахівців для забезпечення науково обгрунтованого співвідношення між професійно-теоретичною та професійно-практичною складовими підготовки; врахування галузевого компоненту в навчальних планах і освітніх програмах підготовки фахівців сфери послуг; орієнтація на запит роботодавців у доборі змісту, форм і методів професійного навчання тощо), *економічний* (запровадження багатоканального фінансування професійної освіти; створення агенцій з освітніх кредитів та субсидій із залученням інвестицій бізнесу тощо).

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку соціального партнерства у професійній підготовці фахівців в Австрії і Німеччині. Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо в дослідженні впливу соціального партнерства на підвищення кваліфікації та професійний розвиток фахівців; практичної підготовки фахівців на підприємствах-партнерах за галузями економічної діяльності; вивченні досвіду соціального партнерства у професійній підготовці фахівців в розвинених зарубіжних країнах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н. В. (1999). *Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX-XX ст.)*. (Дис. д-ра. пед. наук.) Інститут педагогіки АПН України, Київ.
2. Абашкіна, Н. В. (1998). *Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині*. Київ: Вища школа.
3. Абашкіна, Н. В., Авксентьєва, О. І., Антонюк, Р. І., Десятов, Т. М., Корсунська, Н. О., Кудін, В. О. (Ред.) Ничкало, Н. Г. (Ред.). (2002). *Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз*. Черкаси: Вибір.
4. Авшенюк, Н. М. (2015). *Педагогіка транснаціональної вищої освіти: концептуальні засади*. Київ: Інститут обдарованої дитини.
5. Авшенюк, Н. М., Кудін, В. О., Огієнко, О. І., Постригач, Н. О., Пуховська, Л. П., П'ятакова, Т. С., & Сулима, О. В. (2011). *Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі*. Київ: ІПОД НАПН України.
6. Адміністрація Президента України. (2017). *Президент підписав Закон України «Про освіту»*. Взято з <http://www.president.gov.ua/news/prezident-pidpisav-zakon-ukrayini-pro-osvitu-43606>.
7. Андрушкевич, Ф. (2010). Польський «освітній прорив» та його значення для українських освітніх інновацій. *Вища освіта в Україні*, 4, 103–108.
8. Андрущенко В. П., & Вікторов, В. Г. (2010). Якість освіти в дзеркалі сучасних вимог та експектацій. *Гілея: науковий вісник. Філософські науки*, 37, 215–227.
9. Андрущенко, В. Т., Лугай, В. С. (2013). Філософія освіти. В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва (Ред.), *Освітологія: хрестоматія*. (с. 257–258). Київ: ВП Едельвейс.
10. Аніщенко, В. М., Закатнов, Д. О., Здіорук, С. І., Клепко, С. Ф., Радкевич, В. О., Савченко, В. А. ... & Юрженко, В. В. (2012). *Напрями реформування системи професійно-технічної освіти в умовах європейської інтеграції (досвід, аналіз, прогнози)*. Київ: Педагогічна думка.
11. Асоціація УНЦ НТФ «Централь». (2012). *Підготовка фахівців в умовах навчально-тренувальної фірми*. Взято з <http://central-ntf.com.ua>.
12. Баглай, О. І. (2013). Концептуальні підходи до формування готовності майбутніх фахівців міжнародного туризму до міжкультурного

- спілкування. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 1.
13. Бажутіна, Г. (2003). Имидж публичной библиотеки в социальном пространстве города. *Новая библиотека*, 11, 12–13.
 14. Байденко, В. И. (2003). *Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
 15. Байденко, В. И., Зантворт, Дж. ван, & Енеке, Б. (2001). *Формирование социального диалога и партнерских связей образования, органов управления и саморазвития, профессиональных объединений и предприятий*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
 16. Балабанова, Л.В. (2006). *Управління персоналом*. Київ: Професіонал.
 17. Балабанова, Н.В., Жуков, В. И, & Пилипенко, В. Е. (2002). *Социальный диалог. Социальное партнерство. Социальное государство*. Киев: АТСО.
 18. Батышев С.Я. (1997) *Блочно-модульное обучение*. Москва: «Транссервис»,. – 258 с.
 19. Бермус, А. Г. (2003). Критерии качества непрерывного образования. *Славянская педагогическая культура*, 2, 129–131.
 20. Биков, В. Ю. (2001). Інтеграція системи України у світовий простір і проектний підхід, як ефективний інструмент її реалізації. В І. Зязюн, Н. Ничкало, Т. Левовицький, І. Вільш (Ред.), *Професійна освіта: педагогіка і психологія. Україно-польський щорічник* (с. 65–73). Київ; Ченстохова: ВІПОЛ.
 21. Биндас, О. М. (2016). *Професійна підготовка вчителів іноземних мов магістерського рівня в університетських коледжах педагогічної освіти Австрії*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка, Полтава.
 22. Бібік, Н. М., Ващенко, Л. С., Локшина, О. І., Овчарук, О. В., Паращенко Л. І. (2014). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: К.І.С.
 23. Бідюк, Н. М. (2004). *Підготовка майбутніх інженерів в університетах Великої Британії*. Хмельницький: ХДУ.
 24. Бідюк, Н. М. (2005). Інформаційні технології в сучасній освіті США. *Дидактика професійної школи*, 3, 220–223.
 25. Білоус, О. Ю. (2017). *Конвенції міжнародної організації праці як джерела трудового права України*. (Автореф. дис. канд. юрид. наук). Національний університет «Одеська юридична академія», Одеса.

26. *Болонський процес 2020 – Простір європейської вищої освіти у новому десятиріччі.* (2009). Взято з <http://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/bolon/10.pdf>.
27. Бородієнко, О. В., Пуховська, Л. П., Леу, С. О., Радкевич, О. П., & Шимановський, М. М. (2016). *Тезаурус професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу.* Київ: Інститут професійно-технічної освіти НАПН України.
28. Бронська, А. М. (2010). *Освіта як інституційний чинник інноваційного процесу.* (Автореф. дис. канд. екон. наук). Державний вищий навчальний заклад «Київський національний економічний університет ім. В. Гетьмана», Київ.
29. Булкина, Г. П. (1990). *Центри непрерывного образования: современный опыт и перспективы: В помощь организаторам образования взрослых.* Москва: Знание.
30. Бурменко, Т. Д., Даниленко, М. М., & Туренко, Т. А. (2004). *Сфера услуг в современном обществе: экономика, менеджмент, маркетинг.* Иркутск: БГУЭП.
31. Вакуленко, Т. І. (1995). *Становлення та розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів Німеччини.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ.
32. Верховна Рада України. (1997). *Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні.* Взято з http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_308.
33. Верховна Рада України. (2004). *Закон України «Про освіту».* Київ: Парламентське видавництво.
34. Верховна Рада України. (2015). *Проект Закону про професійну освіту.* Взято з http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=56697.
35. *Витоки та етапи становлення Національного університету «Львівська політехніка».* (2017). Взято з <http://lp.edu.ua/200/istorychna-dovidka>.
36. Войтович, С. Я., & Данилюк, Т. І. (2013). Значення та тенденції становлення сфери послуг в Україні. *Економічні науки. Серія «Економіка та менеджмент»: збірник наукових праць. Луцький національний технічний університет*, 10(38), 27–32.
37. Ворначев, А. О., Леу, С. О., & Пуховська, Л. П. (Ред.). (2015). *Професійний розвиток персоналу підприємств у країнах Європейського Союзу.* Київ: ІПТО НАПНУ.

38. Вятровський, З. (2010). Прогресивні зміни у підходах до розуміння і трактування кваліфікації людини. *Професійно-технічна освіта*, 3, 38–42.
39. Голуб, Т. П. (2013). *Організація науково-дослідницької роботи студентів технічних університетів Німеччини*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.
40. Гончар, О. (2011). *Педагогічна взаємодія учасників навчального процесу в системі вищої освіти України (історико-педагогічний аспект)*. Харків: ХНАДУ.
41. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
42. Гончаренко, С. У. *Етика науки і етичний кодекс ученого*, Матеріали Міжнародної VII (XVII) науково-практичної конференції «Засоби і технології сучасного навчального середовища». Кіровоград: КОД.
43. Гриневич, Л. М. (2005). *Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогіки АПН України, Київ.
44. *Гуревич, Р. С. (2012). Використання соціальних мереж інтернету у взаємодії педагогів і студентів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 29, 49–54.
45. Дебич, М.А. (2012). *Проблема гуманізації вищої освіти в діяльності ЮНЕСКО*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут вищої освіти НАПН України, Київ.
46. Демешкант, Н.А. (2013). *Теоретичні і методичні засади екологічної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі в університетах Польщі*. (Дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.
47. Державна служба зайнятості. (2017). *Валерій Ярошенко та представники ЄС обговорили питання зайнятості та реорганізації державної служби зайнятості*. Взято з http://www.dcz.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=428800&cat_id=4706928.
48. Десятов, Т. (2012). Актуальні проблеми освіти дорослих у контексті глобалізації. *Порівняльна професійна педагогіка*, 2(1), 6–13.
49. Десятов, Т. М. (2005). *Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття)*. Київ: АртЕк.
50. Дечев, К. (2008). *Практика соціального партнерства в сфері професійного образования и обучения (ПОО) в странах ЕС*. Киев: Геопринт.

51. Директива Європейського Парламенту і Ради «Про встановлення рамок діяльності Співтовариства в галузі водної політики» № 2000/60/ЄС. (2000).
52. Діденко, Н. Г. (2008). *Теоретико-методологічні засади розробки та функціонування механізмів державного управління в системі соціального партнерства*. (Автореф. дис. д-ра з держ. упр.). Донецький державний університет управління, Донецьк.
53. Довідник цікавих фактів та корисних знань. (2017). *Різниця між ВВП і ВНП*. Взято з <http://dovidka.biz.ua/riznitsya-mizh-vvp-i-vnp/>.
54. Дубасенюк, О. А. (2011). *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід*. Житомир: ЖДУ.
55. Дяченко, Л.М. (2016). *Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Федеративної Республіки Німеччина*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.
56. Європейський фонд образования. (2006). *Навыки для прогресса: обучения спомощью партнерств*. Взято с <http://www.etf.europa.eu/>
57. Екологічний коледж Львівського національного аграрного університету. (2017). Взято з <http://eklvivnau.com.ua>
58. *Економічний діалог: партнерство заради успіху*. (2007). Київ: НІСД, Центр антикризових досліджень.
59. Економічний словник-довідник. (2017). *Сфера послуг*. Взято з <http://subject.com.ua/economic/dict/754.html>.
60. *Європа 2020. Стратегія для розумного, сталого та всеохоплюючого зростання*. (2010). Взято з <http://old.minjust.gov.ua/file/31493.doc>.
61. *Європейський Союз – Україна: освіта дорослих : матеріали форуму до Міжнародних днів освіти дорослих в Україні (м. Київ, 4-6 листопада 2014 р.)*. (2015). Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М.
62. Жданенко, С. Б. (2003). *Партнерська взаємодія у процесі становлення громадянського суспільства (соціально-філософський аналіз)*. (Автореф. дис. канд. філософ. наук). Національна юридична академія України імені Ярослава Мудрого, Харків.
63. Журавський, В. С. (2003). *Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні*. Київ: Видавничий дім «Ін Юре».
64. Закон України «Про вищу освіту». № 37–38, ст. 2004. (2014).
65. Закон України «Про колективні договори і угоди». № 36, ст. 361. (1993).
66. Закон України «Про питну воду та питне водопостачання» N 2047-VIII (2047 19). (2002).

67. Законодавство України. (2000). *Директива 2000/60/ЄС Європейського Парламенту і Ради «Про встановлення рамок діяльності Співтовариства в галузі водної політики»*. Взято з <http://zakon2.rada.gov.ua>.
68. Законодавство України. (2015). *Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність*. Взято з <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/579-2015-п>.
69. Зданюк, Т. В. (2011). *Реформування університетської освіти у Німеччині другої половини ХХ століття*. (Автореф. канд. пед. наук). Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, Харків.
70. Золотарьова, Е. (2008). Соціальне партнерство в сфері професійно-технічної освіти. *Освіта України*, 55/56, 3.
71. Зязюн, І. А. (2000). *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*. Київ: ВІПОЛ.
72. Иванов, С. И. (2005). Социальное партнерство как феномен цивилизации. *Социология и социальная антропология*, 7(3), 79–99.
73. Інститут професійних кваліфікацій. (2016). *Туринський процес 2016: захід із запуску процесу на регіональному та національному рівні*. Взято з <http://ipq.org.ua/ua/news/122>.
74. *Історія кафедри гідравліки і сантехніки НУ «Львівська політехніка»*. (2017). Взято з <http://lp.edu.ua/gs/istoriya-kafedry>.
75. Історія цивілізацій. (2016). *Історія комп'ютера*. Взято з <http://mestectvo.com/zvnovost/474-kompist.html>.
76. Каплун, А. В. (2011). *Розвиток систем підготовки кваліфікованих робітників у Болгарії і Польщі (кінець ХІХ–ХХ ст.)*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.
77. Каргашова, Л. А. (2010). Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання майбутніх вчителів у країнах світу. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання: збірник наукових праць*, 41, 160–167.
78. Кемінь, В., Невмержицька, О., & Чех, А. (2014). *Порівняльна педагогіка*. Дрогобич: Видавничий відділ ДДПУ ім. І. Франка.
79. *Класифікатор професій ДК 003:2010*. (2016). Взято з <https://jobs.ua/ukr/classifier>.
80. Клепко, С. Ф. (2006). *Філософія освіти в європейському контексті*. Полтава: ПОІППО.

81. Когут, Н.М. (2010). Особливості підготовки вчителів іноземних мов початкової школи в Австрії. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 181 (Ч. 2), 102–106.
82. Козак Н.В. (2000). *Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (друга половина XVIII – кінець XX ст.)*. (Автореф. дис. канд. пед. наук.) Тернопільський державний педагогічний університет ім. В.Гнатюка, Тернопіль.
83. Козак Т. Б. (2011). *Професійна підготовка старшокласників у закладах середньої освіти другого ступеня Німеччини*. (Автореф. дис. канд. пед. наук.) Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, Тернопіль.
84. Кононенко, А. Г. (2014). Використання практично-орієнтованих завдань у самостійній роботі учнів ПТНЗ. *Наукові праці Вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет»*. Серія: *Педагогіка, психологія і соціологія*, 1 (2), 101–106.
85. *Концепція гуманітарного розвитку України*. (2008). Взято з <http://old.niss.gov.ua/table/koncsep.htm>.
86. Короткова, Л. І., Лук'яненко, Г. І., Лук'янова, Л.Б., Мельник, С.В., Савченко, І.М. (2011). *Професійні стандарти: теорія і практика розроблення*. Київ: Педагогічна думка.
87. Красильникова, Г.В. (2016). *Теоретичні та методичні засади моніторингу якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у вищому навчальному закладі*. (Дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.
88. Креденець, Н. Д. (2016). *Теоретичні та методичні засади формування професійної компетентності молодших спеціалістів легкої промисловості*. (Автореф. дис. д-ра. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.
89. Креденець, Н. Я. (2007). Основні засади взаємодії соціальних партнерів у професійній освіті Німеччини. *Нові технології навчання. Зб.наукових праць. Шляхи розвитку духовності та професіоналізму за умов глобалізації освітніх послуг*, 48, 259–262.
90. Креденець, Н. Я. (2011а). Досвід становлення соціального партнерства в контексті інтеграційних процесів у європейській системі освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 2, 8–12.
91. Креденець, Н. Я. (2011b). Соціальне партнерство в дуальній системі професійної освіти Німеччини та Австрії. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 5, 112–118.

92. Креденець, Н. Я. (2012). Сучасні підходи вітчизняних і європейських дослідників до визначення поняття «соціальне партнерство» у професійній освіті. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 3, 200–206.
93. Креденець, Н. Я. (2016). Формування політики соціального партнерства у професійній підготовці фахівців сфери послуг у Німеччині та Австрії. *Порівняльна професійна педагогіка*, 6(4), 92–99.
94. Креденець, Н. Я. (2017а). Законодавчо-правові аспекти функціонування соціального партнерства у професійній підготовці фахівців сфери послуг Австрії та Німеччині. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5 (69), 35–49.
95. Креденець, Н. Я. (2017б). *Соціальне партнерство в професійній освіті Німеччини та Австрії: історія, реалії, перспективи*. Львів: Растр-7.
96. Креденець, Н. Я., & Авшенюк, Н. М. (2012). Міжнародний вимір соціального партнерства у професійній освіті. *Порівняльна професійна педагогіка*, 2(1), 59–67.
97. Кремень, В. (2007). *Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України*. Київ: Педагогічна думка.
98. Кремень, В. (2007). *Нові вимоги до освіти та її змісту*, Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Рівний доступ до якісної освіти». Київ: Ексоб.
99. Кремень, В. Г. (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.
100. Кремень, В. Г. (Ред.). (2009). *Біла книга національної освіти України*. Київ: Інформаційні системи.
101. Кремень, В. Г., & Ткаченко, В. М. (2011). *Компетентісний принцип освіти: «навчитися жити разом»*, Матеріали першої Всеукраїнської науково-практичної конференції «Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти». Київ: Київський університет імені Б. Грінченка.
102. Кремень, В. Г., Луговий В. І., Гуржій А. М., & Савченко О. Я. (Ред.). (2016). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. Київ: Педагогічна думка.
103. Криницька, Л. (2002). Взаємодія професійно-технічних навчальних закладів і служб зайнятості в організації підготовки незайнятого населення. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2, 8–15.
104. Кротюк, С. Ф. (2007) *Європейська інтеграція: успіхи та проблеми (до 50-річчя підписання Договору про Європейське економічне співтовариство)*. Взято з <http://vmv.kyumu.edu.ua/v/05/krotjuk.htm>.
105. Кузів, М. З. (2011). *Професійна орієнтація учнівської молоді в Німеччині й Україні в умовах ринку праці (порівняльний аналіз)*. (Дис. канд. пед.

- наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Київ.
106. Кузякіна, М. Л. (2011). *Проблеми громадянського виховання школярів у системі середньої освіти Німеччини*. (Автореф. дис. канд. пед. наук.) Полтавський національний педагогічний університет ім. В.Г. Короленка, Полтава.
 107. Куликовський, С. (2014). Генеза поняття «компетентність» у європейській та українській педагогічній науці. *Людинознавчі студії. Педагогіка*, 29 (1), 92–103.
 108. Кучерявий, О. Г. (1999). *Професійне самовиховання майбутніх педагогів у процесі їх цілісної підготовки*. Київ: Вища школа.
 109. Лавріненко, О. А. (2012). Педагогічна майстерність як домінуюча складова педагогічної дії. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*, 36, 221–224.
 110. Лещенко, М. П., & Тимчук, Л. І. (2013). Розвиток інформаційно-комунікаційних і медіа компетентностей учителів у міжнародному педагогічному просторі. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 38 (6), 13–28.
 111. Ліга Закон. (2015). *Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року*. Взято з http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/NT1109.html.
 112. Лозовецька В. Т. (2002). *Теоретико-методологічні основи професійного навчання молодшого спеціаліста сільськогосподарського профілю*. (Автореф. дис. д-ра. пед. наук.) Ін-т педагогіки АПН України АПН України, Київ.
 113. Локшина, О. І. (2003). Моніторинг якості освіти: світовий досвід. *Педагогіка і психологія: Вісник Академії педагогічних наук України*, 1, 108–116.
 114. Локшина, О. І., & Поліхун, Н. І. (Ред.). (2010). *Порівняльно-педагогічні студії – 2010*. Матеріали науково-практичного семінару. Київ: «Інформаційні системи».
 115. Лук'янова, Л. Б. (2016). *Основи екології, методика екологізації фахових дисциплін*. Київ: ДКС-Центр.
 116. Лук'янова, Л. Б., & Аніщенко, О. В. (2014). *Освіта дорослих: короткий термінологічний словник*. Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М.
 117. *Львівводоканал налагоджує співпрацю з Національним екологічним Фондом Польщі*. (2017). Взято з https://zik.ua/news/2017/02/28/lvivvodokanal_nalagodzhuie_spivpratsyu_z_natsionalnym_ekologichnym_fondom_1051731.

118. Львівський професійний коледж готельно-туристичного та ресторанного сервісу. (2017). *Міжнародні освітні проекти – шлях до професійного успіху*. Взято з <http://www.lviv-prestige-school.com.ua/mizhнародna-diyalnist>.
119. М'яковський, М. (2009). *Педагогічна освіта Австрії ХІХ – початку ХХ ст.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль.
120. Малицька, І. Д. (2006). Історико-педагогічні передумови розвитку освітніх мереж у контекст істворення інформаційного середовища (досвід країн Європи). *Інформаційні технології та засоби навчання*, 1 (1). Взято з <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/288/274>.
121. Малицька, І. Д. (2012). Напрямки розвитку сучасних систем освіти європейських країн. *Інформаційні технології в освіті*, 12, 174–179.
122. Матвієнко, О. В. (2015). Формування педагогічної культури батьків у процесі педагогічної взаємодії сім'ї та школи. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 19 (2), 6–15.
123. *Материалы Второго Международного Конгресса ЮНЕСКО по техническому и профессиональному образованию «Образование и подготовка на протяжении всей жизни: мост в будущее»*. (1999). Астана: Министерство здравоохранения, образования и спорта Республики Казахстан.
124. Махия Н.В. (2009). *Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина ХХ - початок ХХІ ст.)*. (Дис. канд. пед. наук.) Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка, Кіровоград.
125. Митрохин, И. В. (2006). *Социальное партнерство*. Москва: УИЦ МПФ.
126. Михаць, С.О. (2004). *Роль освіти як фактора економічного зростання в умовах перехідної економіки*. (Автореф. дис. канд. екон. наук). Київський національний економічний університет, Київ.
127. Михеев, В. А. (2001). *Основы социального партнерства; теория и политика*. Москва: Экзамен.
128. Мінецька, І. (2006). Професійно-технічна освіта: від кризи до стабільності. *Освіта України*, 67, 2–3.
129. Міністерство Економіки України. (2010). *«Цілі Розвитку Тисячоліття. Україна 2010»*. Взято з http://sch26.at.ua/news/cili_rozvitku_tisjacholittja_u_krajina_2010_nacionalna_dopovid/2010-10-07-420.
130. Міністерство освіти і науки України. (2016). *Павло Хобзей: Регіональне замовлення визначить потреби областей у кваліфікованих кадрах*. Взято з <http://mon.gov.ua/usi-ovivni/novini/2016/10/03/hobzej/>.
131. Міністерство освіти і науки України. (2017). *Дуальна освіта*. Взято з <https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnichna-osvita/dualna-osvita>.

132. Міністерство освіти і науки України. (2017). *МОН планує створити Національне агентство кваліфікацій, але потрібен новий Закон «Про освіту»*. Взято з <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2017/07/13/mon-planue-stvoriti-naczionalne-agenstvo-kvalifikaczij,-ale-potriben-novij-zakon-%C2%ABpro-osvitu%C2%BB/>.
133. Міністерство освіти і науки України. (2017). *Надто важливий. Чому потрібно прийняти новий закон про освіту?* Взято з <http://mon.gov.ua/usi-novivni/interview/2017/06/19/nadto-vazhlijiv.-chomu-potribno-prijnyati-novij-zakon-pro-osvitu/>.
134. Міністерство освіти і науки. (2015). *Модернізація законодавчих стандартів та принципів освіти і навчання у відповідності з політикою ЄС щодо Навчання впродовжжиття*. Взято з http://ipq.org.ua/upload/files/files/03_Novyny/2015.03.18_Twinning_final_conference/Reviewing%20of%20challenges%20in%20VET%2C%20legislati on%20and%20the%20policy%20process_Ukr.pdf.
135. Модель, И. М., &Модель, Б. С. (2000). Социальное партнерство при федерализме: в порядке обсуждения проблемы. *Полис. Политические исследования*, 2, 172.
136. Молчанова, А. О. (2007). *Соціальне партнерство в діяльності ПТНЗ: конспект лекції з курсу підвищення кваліфікації для керівників професійно-технічних навчальних закладів за очно-дистанційною формою навчання*. Київ: ТОК.
137. Мушинські, А. (2004). *Організаційно-педагогічні умови професійного навчання у центрах неперервної освіти Польщі*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Тернопільський державний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, Тернопіль.
138. Набиуллина, М. Н. (2003). *Формирование и развитие социального партнерства в сфере образования*. (Дис. канд. экон. наук). Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва.
139. Навчальні матеріали онлайн. (2017). *Неперервна освіта як світова тенденція*. Взято з http://pidruchniki.com/1529052755044/pedagogika/neperervna_osvita_svitova_tendentsiya.
140. *Навчання впродовж всього життя: на шляху до реалізації цілей програми ЮНЕСКО «Освіта для всіх»*. (2002). Матеріали 5-ї міжнародної конференції З освіти дорослих. Софія.
141. Науково-дослідний портал Державної служби України з надзвичайних ситуацій. (2014). *Нововедення закону України «Про вищу освіту» щодо ступенів та кваліфікацій вищої освіти та їх імплементації*. Взято з <http://edu-mns.org.ua/img/news/5496/222.pdf>.

142. Національна доповідь «Розвиток системи освіти в Україні в 1995–2004 рр.». (2005). Взято з <http://cis.bsu.bu/second.aspx?uid=51&tupe=Article>.
143. Національна платформа Форуму громадянського суспільства Східного партнерства. (2017). *Про Східне партнерство*. Взято з <http://eap-csf.org.ua/eastern-partnership/pro-shidne-partnerstvo/>.
144. Національний інститут стратегічних досліджень. (2008). *Концепція гуманітарного розвитку України*. Взято з <http://old.niss.gov.ua/table/koncsep.htm>.
145. Національний інститут стратегічних досліджень. (2015). *Освіта протягом життя як чинник людського розвитку. Аналітична записка*. Взято з <http://www.niss.gov.ua/articles/1865>.
146. Національний освітній глосарій: вища освіта. (2009). Взято з <http://www.tempus.org.ua/uk/vyshha-osvita-ta-bolonskyj-proces/informacijno-analitychni-materialy/520-nacionalnij-osvitnij-glosarij-vishha-osvita.html>.
147. Національний Темпус / Еразмус + офіс в Україні. (2017). *Європейський простір вищої освіти*. Взято з <http://www.tempus.org.ua/uk/vyshha-osvita-ta-bolonskyj-proces/ogljad/87-2009-05-19-21-13-19.html>.
148. Національний університет «Львівська політехніка». (2016). *Витоки та етапи становлення Національного університету «Львівська політехніка»*. Взято з <http://lp.edu.ua/200/istorychna-dovidka>.
149. Неліпа, Д. В. (2005). *Особливості інституціоналізації соціального партнерства: політологічний аналіз*. (Автореф. дис. канд. політ. наук). Київський національний університет ім. Тараса Шевченка, Київ.
150. Ничкало, Н. Г. (2001). Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 1, 9–22.
151. Ничкало, Н. Г. (2005). *Неперервній професійній освіті – педагогічні кадри нової генерації*. Взято з <https://refdb.ru/look/3629508.html>.
152. Ничкало, Н. Г. (2006). Професійне навчання на виробництві як складова системи неперервної освіти. *Професійне навчання на виробництві*, 2, 1–19.
153. Ничкало, Н. Г. (2009). Філософія освіти і педагогіка праці в науковій діяльності професора Зигмунта Вятровського. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 1, 253–260.
154. Ничкало, Н. Г. (2010). Професійна педагогіка і педагогіка праці: проблеми взаємозв'язку в умовах ринкової економіки. *Педагогіка і психологія*, 2, 33–45.
155. Ничкало, Н. Г. (2010). Професійна педагогіка у контексті розвитку людського капіталу. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні*

методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 23, 27–33.

156. Ничкало, Н. Г. (2013). Професійна педагогіка і психопедагогіка праці у діалектичному взаємозв'язку. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*, 2, 42–53.
157. Ничкало, Н. Г., Радкевич, В. О., Щербак, О. І., Дорошенко, Н. І., Василенко, О. В., & Скульська, В. Є. (2013). *Професійне навчання дорослого населення: теоретико-методологічні засади*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
158. Оболенська, Т.Є. (2001). *Маркетинг освітніх послуг: вітчизняний і зарубіжний досвід*. Київ: КНЕУ.
159. Оболенський, О. Ю. (2003). *Державна служба*. Київ: КНЕУ.
160. Огієнко, В. Г., & Огієнко, О. І. (2008). Соціальне партнерство як механізм компетентнісного підходу в скандинавській системі освіти дорослих. *Вчені записки університету «Крок»*, 1(18), 151–159.
161. Огієнко, О. І. (2008). *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах*. Суми: Еллада.
162. Огієнко, О. І. (2016) Інтернаціоналізація вищої освіти: досвід німецькомовних країн (Австрія, Бельгія, Німеччина, Ліхтенштейн, Люксембург, Швейцарія). *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 10, 113–117.
163. Огієнко, О.І.(2009). *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ століття)*. (Дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Київ.
164. Олейникова, О. Н. (2003). *Основные тенденции развития и современное состояние профессионального образования в странах Европейского Союза*. Казань: Институт среднего профессионального образования РАО.
165. Олейникова, О. Н., & Муравьева, А. А. (2001). *Глоссарий терминов профессионального образования и рынка труда*. Москва: Центр изучения проблем профессионального образования.
166. Олейникова, О. Н., & Муравьева, А. А. (2006а). *Копенгагенский процесс*. Москва: Центр изучения проблем профессионального образования.
167. Олейникова, О. Н., & Муравьева, А. А. (2006б). Социальное партнерство в сфере профессионального образования в странах Европейского Союза. *Высшее образование в России*, 6, 111–120.
168. Омельченко, Г. Л. (2012). *Організаційно-педагогічні умови взаємодії майстра виробничого навчання і викладача спеціалізованих дисциплін у професійному навчанні кваліфікованих працівників швейного профілю*.

- (Автореф. дис. канд. пед. наук.) Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, Київ.
169. Освіта.ua. (2008). *Про затвердження плану спільних дій Міністерства праці та соціальної політики України та Міністерства освіти і науки України щодо удосконалення співпраці державної служби зайнятості та органів управління освіти і науки у сфері зайнятості та підготовки кадрів для потреб роботодавців*. Взято з http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/837/.
 170. Освіта.ua. (2013). *Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти*. Взято з http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816.
 171. Освіта.ua. (2017). *Про впровадження елементів дуальної форми навчання у професійну підготовку кваліфікованих працівників*. Взято з <https://osvita.ua/legislation/proftech/56443/>.
 172. Освітній портал «Педагогічна преса». (2015). *47 міністрів освіти європейських країн підписали Єреванське комуніке*. Взято з <http://pedpresa.ua/128816-47-ministriv-osvity-yeuropejskyh-krayin-pidpysaly-yerevanske-komunike.html>.
 173. Пазюра, Н. В. (2014). *Внутрішньофірмова професійна підготовка виробничого персоналу в Японії і Південній Кореї: теорія і практика*. Київ: Альфа-ППК.
 174. Пальчук, М. І. (2016). *Тенденції розвитку професійної підготовки виробничого персоналу сфери послуг в країнах Європейського Союзу*. (Дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Київ.
 175. Панина, С. В. (2012). *Соціальне партнерство* родителів и школы в профессиональной ориентации учащихся. *Социосфера*, 4, 89–92.
 176. *Партнерство бізнесу і освіти*. (2009). Взято з <http://www.apsu.org.ua/ua/news/85976434/>.
 177. Пасека, Д. В. (2013). *Фактори підвищення ефективності діяльності підприємства*. Взято з http://confcontact.com/2014_04_25_ekonomika_i_menedgment/tom4/48_Paseka.htm.
 178. Петроє, О.М. (2013). Теорія соціального партнерства та її вплив на розвиток концепції соціального діалогу. *Вісник Національної академії державного управління*, 4, 234–243.
 179. Петрович, Ж.В. (2008). Соціальне партнерство. В В. Г. Кремень (Ред.), *Енциклопедія освіти* (с. 848–849). Київ: Юрінком Інтер.
 180. Помаран, П. І. (2013b). Управлінська діяльність у вищому професійному училищі: організаційно-педагогічні умови. *Професійно-технічна освіта*, 1, 28–29.

181. Помаран, П. І.(2013а). Маркетингова служба в управлінні ПТНЗ. *Професійно-технічна освіта*, 4, 51–53.
182. Президент України. (2017). *Президент підписав Закон України «Про освіту»*. Взято з <http://www.president.gov.ua/news/prezident-pidpisav-zakon-ukrayini-pro-osvitu-43606>.
183. Прийма, С. М., Орлов, А. В., Аніщенко, О. В., &Кучина, К. О. (2017). Освітні потреби жителів Запорізької області: стан і потенціал для розвитку регіону, що навчається. *Наука і освіта*, 2, 95–111.
184. Пришляк, О. Ю (2008). *Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Тернопільський національний педагогічний університет ім. В.Гнатюка, Тернопіль.
185. Про Загальнодержавну цільову програму «Питна вода України» на 2011–2020 роки. N 15, ст. 243. (2005).
186. Про затвердження Плану спільних дій Міністерства праці та соціальної політики України та Міністерства освіти і науки України щодо удосконалення співпраці державної служби зайнятості та органів управління освіти і науки у сфері зайнятості та підготовки кадрів для потреб роботодавців № 383/807. (2008).
187. *Про затвердження положення про організацію проведення практики студентів Національного університету «Львівська Політехніка»*. (2017). Взято з <http://www.lp.edu.ua/news/2018/zatverdzheno-novu-redakciyu-polozhennya-pro-organizaciyu-provedennya-praktyku-studentiv>.
188. Про організації роботодавців. N 32, ст. 171. (2001).
189. Про утворення робочої групи з підготовки проекту Закону України «Про фахову передвищу освіту». № 1453. (2017).
190. Профспілка працівників освіти і науки України. (2014). *Туринський процес – аналіз політики у галузі професійно-технічної освіти і навчання*. Взято з <https://pon.org.ua/novyny/3165-turinskij-proces-analiz-politiki-u-galuzi.html>.
191. Пугачевська, К. Й. (2016). Сфера послуг в Україні: особливості розвитку та стратегічні перспективи. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*, 18, 52–55.
192. Пуховська, Л. П., Леу, С. О., Радкевич, О. П., &Шимановський, М.М. (2016). *Тезаурус професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу*. Київ: ІПТО НАПНУ.
193. Пуховська, Л.П., Ворначев, А.О.&Леу, С. О. (2015). *Професійний розвиток персоналу підприємств у країнах Європейського Союзу*. Київ: ІПТО НАПНУ.

194. Радкевич, В. О. (2017). *Модернізація професійної освіти і навчання в контексті євроінтеграції: науковий супровід*, Матеріали XI Всеукраїнської науково-практичної конференції (звітної), присвяченої 25-річчю НАПН України. Київ: ІПТО НАПН.
195. Радкевич, В. О. (2011). Принципи модернізації професійно-технічної освіти. *Модернізація професійної освіти і навчання: перспективи, проблеми, пошуки*, 1, 5–7.
196. Реморенко, И.М. (2003). *«Социальное партнерство» в образовании: понятие и деятельность. Новый город: образование для изменения качества жизни*. Москва; Санкт-Петербург: Югорск.
197. Сагун, І. (2011). *Розвиток освіти людей третього віку в Німеччині (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Київ.
198. Сакун, Л.В. (2004). *Теорія і практика підготовки спеціалістів сфери туризму в розвинутих країнах світу*. Київ: МАУП.
199. Сардак, С. Е. (2014). *Глобальна регуляторна система розвитку людських ресурсів*. (Автореф. дис. д-ра екон. наук). Київський національний економічний університет імені В. Гетьмана, Київ.
200. Сбруєва, А. А. (2008). *Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка.
201. *Світовий ВВП – 2016*. (2017). Взято з <https://www.olza.com.ua/statistics/57>.
202. Сергеева, Л. М. (2012). *Інституції професійно-технічної освіти країн Європейського Союзу*. Київ: Арт Економі.
203. Сисоєва, С. (2008). Напрями реалізації стандартів професійних кваліфікацій: досвід Республіки Польщі. *Шлях освіти*, 1, 19–22.
204. Сігаєва, Л.Є. (2010). *Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)*. (Дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.
205. Скульська, В. Є. (2014). *Професійне навчання безробітних в умовах виробництва : теоретичні і методичні аспекти*. Київ: ІПК ДСЗУ.
206. Смирнов, И. П. & Ткаченко, Е. В. (2003). *Социальное партнерство: что ждет работодатель: итоги пилотного Всероссийского социологического исследования*. Москва: Издательский центр НОУ ИСОМ.
207. Солом'янська РДА. (2015). *Про вищу освіту*. Взято з <http://www.solor.gov.ua/info/19/8280>.

208. Сотська, Г. І. (2015). Проблеми сучасної педагогічної освіти в Україні у вимірах євроінтеграційних процесів. *Освіта для сучасності – Edukacja dla współczesności*, 1, 444–450.
209. *Соціальне партнерство в Україні – поняття та загальна характеристика* (2017). Юридичні послуги Online. Взято з http://yurist-online.com/ukr/uslugi/yuristam/literatura/trud_pravo/086.php.
210. Стариков, І. М., & Даниленко, В. Л. (2006). Шляхи розвитку соціального партнерства у роботі вищої школи. *Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки*, 2(12), 168–183.
211. *Стратегія партнерства з Україною на період 2012–2016 фінансових років*. (2011). Взято з <http://www.me.gov.ua/Documents/Download?id=3ec24e25-e439-4e83-944b-1a0992f07dcf>.
212. Сулима, О.В. (2015). *Професійна підготовка вихователів дошкільних закладів у системі вищої освіти Федеративної Республіки Німеччини*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих, Київ.
213. Суспільство і соціальна політика. (2016). *Проект Закону «Про професійну освіту», що має відповісти на головні виклики в цій галузі, було схвалено Кабінетом Міністрів України*. Взято з <http://mail.ukrsocium.com/novini/vlada/12885-2016-10-05-14-21-38>.
214. Сухомлинська, О. В. (1992). Зарубіжний педагогічний досвід в Україні в 20-ті роки. *Рідна школа*, 2, 3–7.
215. Сушенцева, Л. Л. (2015). До проблеми соціального партнерства в системі трудового, профільного та професійного навчання. *Людознавчі студії. Педагогіка*, 29, 271–276.
216. *Східне партнерство*. (2017). Взято з <http://ukraine-eu.mfa.gov.ua/ua/ukraine-eu/eu-policy/east-partnership>.
217. Тіпанов, В. В. (2006). *Розвиток світового ринку послуг в умовах глобалізації економіки*. (Автореф. дис. канд. екон. наук). Інститут світової економіки і міжнародних відносин НАН України, Київ.
218. *Туринський процес – аналіз політики у галузі професійно-технічної освіти і навчання*. (2014). Взято з <https://pon.org.ua/novyny/3165-turinskij-proces-analiz-politiki-u-galuzi.html>.
219. Турчин, А. І. (2003). *Підготовка вчителів для закладів професійної освіти у Німеччині*. (Дис. канд. пед. наук). Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, Тернопіль.
220. Удовиченко, Н. К. (2008). *Підготовка професійних консультантів служби зайнятості у вищих навчальних закладах Німеччини*. (Автореф. дис. канд.

- пед. наук.). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Київ.
221. Урядовий портал. (2009). *Інформація про інструмент TWINNING*. Взято з http://www.kmu.gov.ua/kmu/control/uk/publish/article?showHidden=1&art_id=243079292&cat_id=223290499&ctime=1253708346406.
222. Урядовий портал. (2016). *Про схвалення методичних рекомендацій щодо формування регіонального замовлення на підготовку робітничих кадрів, фахівців*. Взято з <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249614493>.
223. Федорченко, В. К., & Дьорова, Т. А. (2002). *Історія туризму в Україні*. Київ: Вища школа.
224. Федотова, Г. А. (2001). *Профессиональное образование и подготовка по рабочим профессиям в ФРГ*. Москва: ИРПО.
225. Філіп'єв, А. О. (2009). *Застосування іноземного права для регулювання приватноправових відносин: проблеми та перспективи*. (Дис. канд. юрид. наук). Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ.
226. Хомич, Л. В. (2012). Реформування місцевих органів державної виконавчої влади в контексті адмінреформи: теоретичний аспект. *Теорія та практика державного управління*, 2, 347–354.
227. Ченцов, А. А. (1998). *Инновационные стратегии на рынке образовательных услуг*. (Автореф. дис. канд. економ. наук). Российская экономическая академия имени Г. В. Плеханова, Москва.
228. Чулкова, Л. О. (2010). *Теорія і практика підготовки вчителя до педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах Німеччини*. (Дис. д-ра пед. наук). Національний авіаційний університет, Київ.
229. Чухно, Л. А. (2008). *Організація навчання обдарованих студентів у вищих технічних навчальних закладах Німеччини*. (Автореф. дис. канд. пед. наук.) Інститут вищої освіти АПН України, Київ.
230. Шапочкіна, О. В. (2012). *Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів у Німеччині*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київський університет імені Б. Грінченка, Київ.
231. Шемпрух, Й. (2001). *Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918–1999)*. (Дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ.
232. Шерепера, І. А., & Смоквіна, Г. А. (2013). Досвід європейських країн у розвитку соціального партнерства України. *Економіка: реалії часу. Науковий журнал*, 4 (9), 189–194.
233. Шийка, О. І. (2016). *Система забезпечення якості університетської освіти в Австрії*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Дрогобич.

234. Шльосек, Ф. (1997). *Дидактика професійно-технічної освіти (на матеріалах профтехосвіти Польщі)*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогіки та психології професійної освіти, Київ.
235. Щербак, О. І. (2016). Освіта дорослих у контексті неперервності навчання. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1, 53–60.
236. Щербак, О.І. (2017). *Соціальне партнерство у професійній освіті дорослих*, Матеріали Міжнародних днів освіти дорослих у Запорізькій області. Мелітополь: МДПУ ім. Б. Хмельницького.
237. *Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria – AQ Austria*. (2017). Abgerufen von <https://www.aq.ac.at/de/index.php>.
238. Albrecht, G. (1996). Praxisnahe Ausbildung: Einheitliche Ausbildungsunterlagen Betriebsberufsschulen. In QUEM (Hrsg.), *Aspekte der beruflichen Bildung in der ehemaligen DDR. Anregungen, Chancen und Widersprüche einer gesamtdeutschen Weiterbildungsdiskussion* (S. 307–336). Münster: Waxmann.
239. Albrecht, G. Zinke G. (2013). *Der Transformationsprozess der Berufsausbildung in Ostdeutschland. Ein Rückblick mit Perspektiven*. BWP 3/2013 <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/.../7065>
240. *Arbeit und leben*. (2017). Abgerufen von <https://www.arbeitundleben.de/>.
241. Arbeitsgemeinschaft Schule Wirtschaft (Hrsg.) (2006). *Schulen und Betriebe als Partner. Ein Handlungsleitfaden zur Stärkung der Berufsorientierung und Ausbildungsreife*. Abgerufen von <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/HandlungsleitfadenStaerkung-Berufsorient-Ausbildungsreife.pdf>.
242. Arbeitsinspektionsgesetz. BGBl. Nr. 27. (1993).
243. Arbeitsgruppe Hochschuldidaktischer Weiterbildung an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br. (2000). *Besser Lehren. Praxisorientierte Anregungen und Hilfen für die Lehrende in Hochschule und Weiterbildung, Methodensammlung (Heft 2)*. Weinheim: Beltz.
244. Archan, S., & Mayr, Th. (2011). *Vocational education and training in Austria. Short description*. Retrieved from <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5163>.
245. Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildungsbericht in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Abgerufen von <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>.
246. Ball, S. (1999). *Global trends in educational reform and the struggle for the soul of teacher!* Retrieved from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001212.htm>.

247. Bayern.Recht. (2016). *Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen*. Abgerufen von <http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG>true>.
248. Bernhard, N, Graf, L., & Powell, J. J. W. (2013). *Auswirkungen des neuen europäischen Bildungsmodells auf die Verknüpfung zwischen Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland, Österreich und Frankreich*. Abgerufen von https://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/11423/1/BernhardGrafPowell2013_EuroBildungsmodellBerufs-Hochschulbildung_DE-AT-FR.pdf.
249. Berufsbildungsgesetz. BBiG. (2015).
250. Berufsbildungsgesetz. BBiG (2016).
251. BIBB. (2013). *Der Transformationsprozess der Berufsausbildung in Ostdeutschland. Ein Rückblick mit Perspektiven*. Abgerufen von <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/7072>.
252. BIBB. (2016). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Abgerufen von <https://www.bibb.de/datenreport/>.
253. BIBB. (2016). *Datensystem Auszubildende (DAZUBI). Aktueller Datenstand: Berichtsjahr 2016*. Abgerufen von <https://www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/12129.php>.
254. BIBB. (2016). *Duales Studium in Zahlen. Trends und Analysen*. Abgerufen von https://www.bibb.de/dokumente/pdf/59df505289ed7_bibb_09-282_ausbildungplus_barrierefrei_korr_urn.pdf.
255. BIBB. (2017). *Über das BIBB Kompetenzzentrum zur Erforschung und Weiterentwicklung der Berufsbildung*. Abgerufen von <https://www.bibb.de/de/institut.php>.
256. Bois, du H. (2005). *Der Computer in Schule und Unterricht. Eine Befragung baden-württembergischer Lehrer*. (Doktorarbeit). Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Tübingen.
257. Bücher.de. (2017). *Wirtschaftslexikon: über 4000 Stichwörter für Studium und Praxis*. Abgerufen von http://www.buecher.de/fachbuecher/wirtschaftslexikon/rittershoferwerner/products_products/detail/prod_id/25617652/.
258. Bundesagentur für Arbeit. (2017). *Berufsinformationszentrum (BiZ)*. Abgerufen <https://www3.arbeitsagentur.de>.
259. Bundeskanzleramt. Rechtsinformationssystem. (2015). *Bundesrecht konsolidiert: Arbeitsinspektionsgesetz 1993 § 23*. Abgerufen von <https://www.ris.bka.gv.at/>.
260. Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2016). *Bildungswege in Österreich 2016/2017*. Abgerufen von http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/bildungsinformation/bw_deutsch_16_17.pdf.

261. Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2017). *Jobstarter für die Zukunft ausbilden*. Abgerufen von <https://www.bmbf.de/de/jobstarter-fuer-die-zukunft-ausbilden-1072.htm>.
262. Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2017). *Weiterbildung*. <https://www.bmbf.de/de/weiterbildung-71.html>.
263. *BWF-Praxisinformation*. Nr. 9. (2005). Abgerufen von https://bfw.ac.at/030/pdf/1818_pi9.pdf.
264. Carl Duisberg. (2017). Abgerufen von <https://www.carl-duisberg-german-courses.com/>.
265. CEDEFOP. (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Retrieved from http://www.cedefop.europa.eu/en/files/4064_en.pdf.
266. *Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Leuven*. (2009). Retrieved from http://europa.eu/rapid/press-release_IP-09-675_en.pdf.
267. Dave, R. H. (1976). Foundation of lifelong education: some methodological aspects. *Foundation of lifelong education*, 15–55. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780080211923500071>.
268. DC dVET. (2016). *Duale Berufsbildung in Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz, 2016*. Abgerufen von <http://www.dcdualvet.org/wp-content/uploads/Vergleichsstudie-IBW-Teil-1-Wirtschaft-und-Geschichte.pdf>.
269. *Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)*. (2017). Abgerufen von <https://www.daad.de/>.
270. Deutscher Bundestag. (2017). *Grundgesetz*. Abgerufen von <https://www.bundestag.de/grundgesetz>. *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR)*. (2011). Abgerufen von https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf.
271. *Duden*. (2017). Abgerufen von <https://www.duden.de>.
272. *Durch den Abfluss und dann?* (2017). Abgerufen von <http://www.br.de/themen/wissen/abwasser-wasser-klaeranlagen-100.html>.
273. *DVV International в Україні*. (2017). Взято з <http://www.dvv-international.org.ua/uk/ukrajina/profil/>.
274. EHEA. (2015). *Ministerial Declarations and Communiqués Ministerial Conference Yerevan. 2015*. Retrieved from <http://www.ehea.info/cid101764/ministerial-conference-yerevan-2015.html>.
275. *ENQA*. (2012). *Bucharest Communiqué 2012*. Retrieved from <http://www.enqa.eu/index.php/bucharest-communication-2012/>.

276. Erpenbeck, J, Heyse,V, Meynhardt, T., & Weinberg, J. (2007). *Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung, Gebundene Ausgabe*. Münster: Waxmann.
277. EUQAVET. (2002). *Copenhagen Process*. Retrieved from <https://www.eqavet.eu/What-We-Do/European-Policy/Copenhagen-Process>.
278. European Commission, (2009). *Thesaurus for education systems in Europe. 2009 edition*. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tese/pdf/teseen_002_intro.pdf.
279. European Commission. (1999). *OECDPartnershipReport*. Retrieved from http://ec.europa.eu/development/body/publications/courier/courier180/en/en_087.pdf.
280. European Commission. (2017). *The Bologna process and the European higher education area*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_en.
281. *European Environment Agency (EEA)*. (2017). Retrieved from <https://www.eea.europa.eu>.
282. *European Higher Education. Area*. (2003). *Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin*. Retrieved from <http://www.ehea.info/cid100938/ministerial-conference-berlin-2003.html>.
283. *European Higher Education. Area*. (2005). *Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Bergen*. Retrieved from <http://www.ehea.info/cid101762/ministerial-conference-bergen-2005.html>.
284. *European Higher Education. Area*. (2007). *Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in London*. Retrieved from <http://www.ehea.info/cid101763/ministerial-conference-london-2007.html>.
285. European Parliament. (2000). *Lisbon European Council 23 And 24 March 2000. Presidency Conclusions*. Retrieved from http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm.
286. Eurydice. (2015). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2013/2014*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf.
287. *Fern Universität Hagen*. (2017). Abgerufen von <https://www.fernuni-hagen.de/>.
288. *Friedrich Ebert Stiftung*. (2017). Abgerufen von <https://www.fes.de/>.
289. GD Bildung und Kultur. (2008). *Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Abgerufen von https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_de.pdf.

290. *Gesamte Rechtsvorschrift für Berufsausbildungsgesetz.* (2015). Abgerufen von <https://www.wko.at/service/bildung-lehre/BAG,-Fassung-vom-14.07.2015.pdf>.
291. Gesetz über die Hochschulen des Landes NordrheinWestfalen (Hochschulgesetz – HG). GV. NRW. S. 547. (2014).
292. Gesetz zum Schutze der arbeitenden Jugend. (1976).
293. Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes. Teil I, Nr. 41. (2006).
294. Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes. Teil I, Nr. 58. (1992).
295. Gesetz zur Förderung der beruflichen Aufstiegsfortbildung. (1996).
296. Gesetz zu dem Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands (Einigungsertrags). Teil II, Nr. 35 (1990).
297. *Global denken – lokal handeln.* (2017). Abgerufen von <https://www.uni-stuttgart.de/presse/archiv/uni-kurier/uk97/internationales/in90.html>
298. Gonon, P. (2013). Von Kerschensteiners Berufspädagogik zum Europäischen Qualifikationsrahmen – ein Blick zurück und nach vorne. *Berufsbildung in Wirtschaft und Praxis (BWP)*, 3, 36–40.
299. Greinert, W.-D. (2005) *Mass vocational education and training in Europe. Cedefop Panorama series 118.* Retrieved from http://www.refernet.org.cy/publications/Cedefop/Pdfs/Vocational/MassVoc_en.pdf
300. Gruber, E. (2004). Berufsbildung in Österreich – Einblicke in einen bedeutenden Bildungssektor. In F. Verzetnitsch, P. Schlög, A. Prischl & R. Wieser (Hg.), *Jugendliche zwischen Karriere und Misere. Die Lehrausbildung in Österreich, Innovation und Herausforderung* (S. 17–38). Wien: ÖGB-Verlag.
301. *Hamburgisches Schulgesetz.* (2016). Abgerufen von <http://www.hamburg.de/contentblob/1995414/data/schulgesetzdownload.pdf>. Kerschensteinerschule. (2002).
302. *Hans Böckler Stiftung.* (2017). Abgerufen von <https://www.boeckler.de/>.
303. Hasse, R. H., Schneider, H., & Weigelt, K. (2008). *Social market economy: history, principles and implementation – from A to Z.* Retrieved from http://www.kas.de/wf/doc/kas_12855-544-2-30.pdf?080125094827.
304. *Heinrich Böll Stiftung.* (2017). Abgerufen von <https://www.boell.de/>.
305. Herkner, V. (2013). *Grundzüge der Genese und Entwicklung einer korporatistischen Ordnung von Ausbildungsberufen.* Abgerufen von <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/7070>.
306. Herkner, V. (2015). Berufsbildung von der deutschen Teilung bis zur Einheit – gemeinsame Wurzeln, verschiedene Wege. *Berufsbildung in Wirtschaft und Praxis*, 5, 13–17.

307. Himpele, K., &Recht,A. (2017). *Die Veränderung der Arbeitswelt*. Abgerufen von <http://denk-doch-mal.de/wp/klemens-himpelealexander-recht-die-veraenderung-derarbeitswelt/?format=pdf>
308. Hippach-Schneider, U., Krause, M, & Woll, Ch. (2007). *Vocational education and training in Germany: short description*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
309. Hochschul Didaktik, Methodenbar. (2012) Abgerufen von https://www.uni-due.de/imperia/md/.../methodenbar_2012.p.
310. Huber, W. (2012). *Die Dialektik der Ethik*. Abgerufen von <http://www.diesseits.de/aktuelles-heft/1346450400/dialektik-ethik>.
311. IBW. (2017). *Duale Berufsbildung in Österreich, 2017*. Abgerufen von <https://www.ibw.at/berufsbildung-in-oesterreich/>.
312. Institut für Wirtschaftsforschung. (2010). *20 Jahre Deutsche Einheit Bestandsaufnahme der wirtschaftlichen Fortschritte im Osten Deutschlands 1990–2010*. http://www.insm.de/insm/dms/insm/text/presse/pressemeldungen/2010/ifo-einheitsbilanz/ifo_Einheitsbilanz.pdf.
313. International Labour Organization (2017). Abgerufen von <https://www.ilo.org>.
314. Johannes Kepler University. (2017). Abgerufen von <https://www.jku.at>.
315. Kerschensteinerschule. (2017). *Kerschensteinerschule Stuttgart*. Abgerufen von <http://kerschensteinerschule.de>.
316. Kleiner Kalender. (2017). *Weltwassertag 2017*. Abgerufen von <http://www.kleiner-kalender.de/event/weltwassertag/57831.html>.
317. Klenk,J. (2013). *Nationale Qualifikationsrahmen in dualen Berufsbildungssystemen: Akteure, Interessen und politischer Prozess in Dänemark, Österreich und Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann.
318. *Klimawandel, Klimaschutz – Lehrmaterial*. (2017). Abgerufen von <http://www.umweltschulen.de/mediathek/klimaschutz-lehrmaterial.html#gs>.
319. *Konrad Adenauer Stiftung*. (2017). Abgerufen von <https://www.kas.de/>.
320. Kredenets, N. (2016). Forming social partnership policy in vocational training of service sector specialists in Germany and Austria. *Comparative professional pedagogy*, 6, 55–61.
321. Kredenets, N. (2017). Legislative aspects of social partnership functioning in vocational training of service sector specialists in Austria and Germany. *Pedagogicalsciences: theory, history, innovative technologies*, 5 (69), 32–49.
322. Kremer, M. (2008). *Kompetenz des Bildungspersonals – Basis für die Qualität der beruflichen Bildung*. Abgerufen von http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1_bwp_06_2008_kommentar.pdf.
323. Kremer, M. (2009). *Der Deutsche Ausschuss für Technisches Schulwesen(DATSCH) – Herausforderung für Forschung und Entwicklung*.

- Abgerufen von https://www.bibb.de/dokumente/pdf/12pr_veranstaltung_datsch_rede_kremer_120109.pdf.
324. Kultusminister Konferenz. (2006). *Vereinbarung über den Erwerb der FachhochschulreifeinberuflichenBildungsgängen (länderübergreifend)*. Abgerufen von https://www.bildungsserver.de/onlineresource.html?onlineresourcen_id=51288.
325. Kultusminister Konferenz. (2010). *Rahmenvereinbarung über die Fachoberschule*. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-RV-Fachoberschule.pdf.
326. Kultusminister Konferenz. (2015). *Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland*. Abgerufen von <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/dt-2015.pdf>.
327. Kultusminister Konferenz. (2015). *Rahmenvereinbarung über die Berufsschule Beschluss*. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf.
328. Kultusminister Konferenz. (2016). *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II*. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-Vereinbarung-Gestaltung-Sek2.pdf.
329. Kultusminister Konferenz. (2017). *Rahmenvereinbarung über Fachschulen*. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf.
330. *Leittextmethode – die Anleitung zum Selbstlernen*. (2005). Abgerufen von <http://www.anleiten.de/anleiten/leittextmethode.html>.
331. Macke, G., Hanke, U. & Viehmann, P. (2012). *Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen. Mit Methodensammlung «Besser lehren»* (2., erweiterte Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
332. Merriam-Webster's Online Dictionary. (2017). *Partnership*. Retrieved from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/partnership>.
333. Mohr, S. (2015). *Übernahme nach der Ausbildung in ost- und westdeutschen Betrieben*. Retrieved from <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/7727>.
334. OECD. (2015). *Bildung auf einen Blick 2015. Ländernotiz*. Abgerufen von https://www.oecd.org/austria/Education-at-a-glance-2015-Austria-in-German.pdf?TSPD_101_R0=eec84c196ea28ed7c9043f4c1a377fb9ln1000000000000007d5fe6bcfff000000000000000000000000000005a8a5ca8009a701bd6.
335. OECD. (2015). *Bildung auf einen Blick. OECD Indikatoren*. Abgerufen von https://www.bmbf.de/files/OECD_Education_at_a_Glance_2015.pdf.

336. OIBF. (2017). *Digitalisierung der Arbeitswelt – neuer Forschungsschwerpunkt*. Abgerufen von http://www.oeibf.at/index.php?class=Calimero_Webpage&id=12164.
337. OIBF. (2018). *Das Institut*. Abgerufen von http://www.oeibf.at/index.php?class=Calimero_Webpage&id=12210.
338. *Österreichischer Gewerkschaftsbund*. (2017). Abgerufen von http://www.oegb.at/cms/S06/S06_0/home.
339. *Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung*. (2017). Abgerufen von <http://www.oeibf.at>.
340. Padur, T. & Zinke, G. (2015). Digitalisierung der Arbeitswelt. Perspektiven und Herausforderungen für eine Berufsbildung 4.0. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 44 (6), 30–32.
341. Padur, T. & Zinke, G. (2016). Berufsbildung im Kontext der Digitalisierung der Arbeitswelt. Aktivitäten des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB). *Berufsbildung*, 70 (159), 18–19.
342. Polzin, J. M., Kichner, B., & Pollert, A. (2009). *Duden Wirtschaft von A bis Z: Grundlagenwissen für Schule und Studium, Beruf und Alltag*. Berlin: Bibliographisches Institut GmbH.
343. Portal der Arbeiterkammern. (2017). *Organisation der Bundesarbeitskammer*. Abgerufen von <https://www.arbeiterkammer.at/ueberuns/gremien/Organisation.html>.
344. Reinisch, H., & Götzl, M. (2011). *Geschichte der kaufmännischen Berufe. Studie zur Geschichte vornehmlich der deutschen Kaufleute, ihrer Tätigkeiten, ihrer Stellung in der Gesellschaft sowie ihrer Organisation und Qualifizierungsstrukturen von den Anfängen bis zum Ausgang der 19. Jahrhunderts*; Heft-Nr. 125. Abgerufen von <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/6719>.
345. *Rosa Luxemburg Stiftung*. (2017). Abgerufen von <https://www.rosalux.de/>.
346. Schlögl, P. (2014). *Nationale Qualifikationsrahmen in dualen Berufsbildungssystemen. Akteure, Interessen und politischer Prozess in Dänemark, Österreich und Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
347. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2008). *Elemente für den Unterricht der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde gewerblich-technischer Ausbildungsberufe*. Abgerufen von http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_05_07-Wirtschafts-Sozialkundeunt-Berufsschule.pdf.
348. Springer Gabler. (2017). *Wirtschaftslexikon. Definition der Leittextmethode*. Abgerufen von <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/leittextmethode.html>.

349. Stratmann, K. (1990). Die Berufsschule zwischen Wissenschaft und Politik – eine Analyse der berufsschulpädagogischen Diskussion des Kaiserreichs. In I. Lisop, W.-D. Greinert, K. Stratmann, K. (Hrsg.), *Gründerjahre der Berufsschule*. Berlin: BIBB.
350. *Strukturplan für das Bildungswesen*. (1970). <https://chroniknet.de/extra/zeitgeschichte/1970-strukturplan-fuer-das-bildungswesen-will-chancengleichheit-in-schulen/>.
351. Technische Universität München. (2017). *Zentrum für Schlüsselkompetenzen*. Abgerufen von <https://www.zsk.mw.tum.de/unsere-profil/leitbild>.
352. *The Bruges Communiqué on enhanced European cooperation in vocational education and training*. (2010). Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_en.pdf.
353. UK Essays. (2015). *History of the EU single market*. Retrieved from <https://www.ukessays.com/essays/economics/history-of-the-eu-single-market-economics-essay.php>.
354. *Umwelt – Berufsschule*. Abgerufen von <http://kerschensteinerschule.de/bildung/umwelt/bs/index.htm>.
355. *Umweltdachverband*. (2017). Abgerufen von <http://www.umweltdachverband.at>.
356. UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2000). *European Communities: A Memorandum on Lifelong Learning*. Retrieved from <http://uil.unesco.org/document/european-communities-memorandum-lifelong-learning-issued-2000>.
357. *UNESCO: IBE Education Thesaurus*. (2007). Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_Thesaurus/TH_alpha_array_Oct07.pdf.
358. Universität für Bodenkultur Wien. (2017). Bachelorstudium Kulturtechnik und Wasserwirtschaft. Abgerufen von <https://www.boku.ac.at/studienservices/studien/bakk/h033231/>.
359. Universität für Bodenkultur Wien. (2017). *Kulturtechnik und Wasserwirtschaft. Bachelorstudium*. Abgerufen von <http://www.studium.at/studieren/universitaet-fuer-bodenkultur-wien/kulturtechnik-und-wasserwirtschaft-bachelor>.
360. *Wasser für die Welt — Rechtsfähige gemeinnützige Stiftung*. (2017). Abgerufen von <https://www.wasser-fuer-die-welt.de>
361. World Economic Forum. (2016). *Annual meeting 2016: mastering the fourth industrial revolution*. Retrieved from <https://www.weforum.org/reports/world-economic-forum-annual-meeting-2016-mastering-the-fourth-industrial-revolution>.

Додаток А

Німецько-англійсько-український глосарій основних термінів дослідження

А			
Abiturient/in ,der/die	applicant	абітурієнт	
akademische Freiheit	academic freedom	академічна свобода	
Arbeitsschutzgesetz, das	Labour Protection Act	закон про охорону праці	
Aufnahmeprüfung, die	admission examination	вступний іспит – форма вступного випробування	
Ausbildung, die	education, training	навчання, підготовка	
Ausbildungssystem, das	educational system	система навчання/освіти	
Austauschprogramm, das	exchange programme	програма обміну	
В			
Berufsberatung, die	career counselling	профконсультація	
Berufsbildung, die	vocational education	професійна освіта	
Berufsbildungsgesetz, das	Vocational Training Act	закон про професійну освіту	
Berufsschule, die	vocational school	професійна школа	
betriebliche Berufsbildung	industrial training (in the system of dual education)	виробниче навчання (у дуальній системі професійної освіти)	

C			
Curriculum, das	curriculum	навчальний план/програма – нормативний документ навчального закладу	
Curriculumnormwert, der	curriculum standard	навчальний стандарт	
D			
DeutscherVolkshochschulverbandeV, DVV)	German Adult Education Association	Інститут з Міжнародного Співробітництва Німецької Асоціації Народних Університетів	
Diplom, das	degree	диплом – офіційний документ	
Didaktik, die	didactics	дидактика	
Diplomarbeit, die	degree dissertation	дипломна робота	
Direktstudium, das	full-time study	денна форма навчання	
Doppelstudium, das	double degree	одночасне закінчення двох /багатьох навчальних курсів	
E			
Einführungskurs, der	introduction course	вступний курс до фаху	

Eintrittsexamen, das	admission examination	вступний іспит
F		
Fachschule, die	technical college	спеціальний навчальний заклад (технікум/коледж)
Forschung, die	research	наукове дослідження/робота
Forschungsinstitut, das	research institute	науково-дослідний інститут
Fortbildungskurse, die	advanced training course	курси підвищення кваліфікації
G		
Gruppenarbeit, die	group work	робота у групах
H		
Habilitation, die	postdoctoral thesis defence	захист докторської дисертації
Hauptfach, das	major subject	основний навчальний предмет
Hauptseminar, das	advanced seminar	головний семінар
Hochschulausbildung, die	higher education	вища освіта
Hochschulgesetz, das	Higher Education Act	закон про вищу школу

Hochschulpartnerschaft, die	university twinning	міжвузівське партнерство
Hochschulpolitik, die	higher education policy	політика в галузі вищої освіти
Hochschulrektorenkonferenz, die	German Rectors' Conference	конференція ректорів вищої школи
HRK		
I		
Industriepraktikum, das	industrial placement	виробнича практика
Interaktivität, die	interactivity	інтерактивність
Interdisziplinarität, die	interdisciplinarity	міждисциплінарність
J		
Jahresbericht, der	annual report	річний звіт
Jugendarbeit, die	youth work	робота з молоддю
Jugenderziehung, die	education of youth	виховання молоді
K		
Kooperatives Studium	cooperative learning	корпоративне навчання

Kulturaustausch, der	cultural exchange	культурний обмін
Kultusministerium, das	Ministry of Education and Cultural Affairs	міністерство (федеральної землі) у справах освіти (науки та культури)
Kultusministerkonferenz, die	Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany	постійна конференція міністрів у справах освіти (науки та культури) земель у Німеччині
L		
Lebenslangsbildung, die	lifelong learning	навчання впродовж життя
Lehrbetrieb, der	teaching operations	навчальний процес на виробництві
Leistungskontrolle, die	performance monitoring	контроль успішності
M		
Magister, der	Master's degree	магістр – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти
Magisterprüfung, die	Master's thesis defence	магістерський іспит
Mitbestimmung, die	workers' participation in management	участь робітників в управлінні підприємством
Mitbestimmungsrecht, das	worker's right to participation in management	право участі співробітників в управлінні
Mittlerorganisation, die	semi-public administrative body (Goethe Institut)	установа, що представляє культуру певної держави за кордоном (Гете-Інститут)

N

Nachqualifizierung, die

return-to-learn programmes, retraining

підвищення кваліфікації

Naturschutz, der

nature protection

охорона природи

Nebenfach, das

minor subject

додатковий навчальний предмет

nichtstaatliche

non-governmental promotion of education

недержавна підтримка освіти

Ausbildungsförderung

O

Öffentlichkeitsarbeit, die

public relations

робота з громадкістю

Österreichische Hochschülerschaft

Austrian official representation of university students

австрійське студентство – публічна корпорація, яка представляє інтереси австрійських студентів

P

Postgraduiertenstudiengang, der

postgraduate programme

друга спеціалізована освіта

Praktikant, der

placement student

практикант

Promotion, die

graduation ceremony (PhD)

надання/присвоєння наукового ступеня

Proprädeutik, die	propraedeutics / preparatory instruction	пропедевтика/ вступ до фаху - скорочений виклад будь-якої науки в систематизованому вигляді
Q		
Qualifikation, die	qualification	кваліфікація
Qualitätssicherung, die	quality assurance	забезпечення якості
R		
Referat, das	report	доповідь, реферат
Referenz, die	references	рекомендація, відгук – висновки уповноваженої особи (кількох осіб)
Regionalplanung, die	regional planning	регіональне планування
S		
Schulbildung, die	school education	шкільна освіта
Sekundarschulabschlusszeugnis, das	school leaving certificate	свідоцтво про закінчення школи
Semesterbericht, der	semi-annual report	семестровий звіт
Senat, der	thesis committee	вчена рада

Skript, da	lecture notes	конспект лекції
soziale Dialog	social dialogue	соціальний діалог
soziale Partnerschaft	social partnership	соціальне партнерство
Sprachprüfung, die	language proficiency test	іспит з мови
Sprachzeugnis, das	language proficiency certificate	свідоцтво про рівень володіння мовою
Staatliche Ausbildungsförderung, die	governmental promotion of education	державна підтримка освіти
Staatsexamen, das	state examination	державний іспит
Stellenmarkt, der	labour market	ринок робочих місць
Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft	Donors' Association for the Promotion of Humanities and Sciences in Germany	об'єднання спілок, підприємств та окремих осіб для сприяння німецькій науці
Studentenparlament, das	student parliament, student council	студентський парламент
Studentenrat, der	student parliament, student council	студентська рада
T		
Technische Hochschule, die	technical higher education institution	технічна вища школа

Technische Universität	polytechnic university, technical university	політехніка, технічний університет
Testat, das	certification, attestation	залік
Training, das	workshop	тренінг
Tutorium, das	tutorial	додаткове практичне заняття, яке веде студент-старшокурсник
U		
Umweltberatung, die	environmental consulting	консультації з питань довкілля
Umweltpolitik, die	environmental policy	екологічна політика
V		
Valid	valid	придатний
Vordiplom, das	intermediate examination	перехідний іспит, який завершує перший етап навчання (після 2-го курсу)
Vorlesung, die	lecture	лекція
W		
Wahlfach, das	optional subject	факультативний предмет
Wahlpflichtfach, das	elective subject	вибір одного з обов'язкових предметів на альтернативній основі

Wasserhaushalt, der

water budget

водне господарство

Wasserlehre, die

hydrology

гідрологія

Wasserschutz, der

water protection

водоохорона

Webinar, das

webinar

вебінар

Weiterbildung, die

further education

підвищення кваліфікації

Wissenschaftler, der

scholar, researcher, academic

науковець

Wissenschaftsrat, die

science council

об'єднання з координації планування та підтримки науковців у Німеччині

Z

Zertifikat, das

certificate, diploma

сертифікат, свідоцтво, диплом

Zusatzstudium, das

postgraduate studies

післядипломний (додатковий) курс навчання

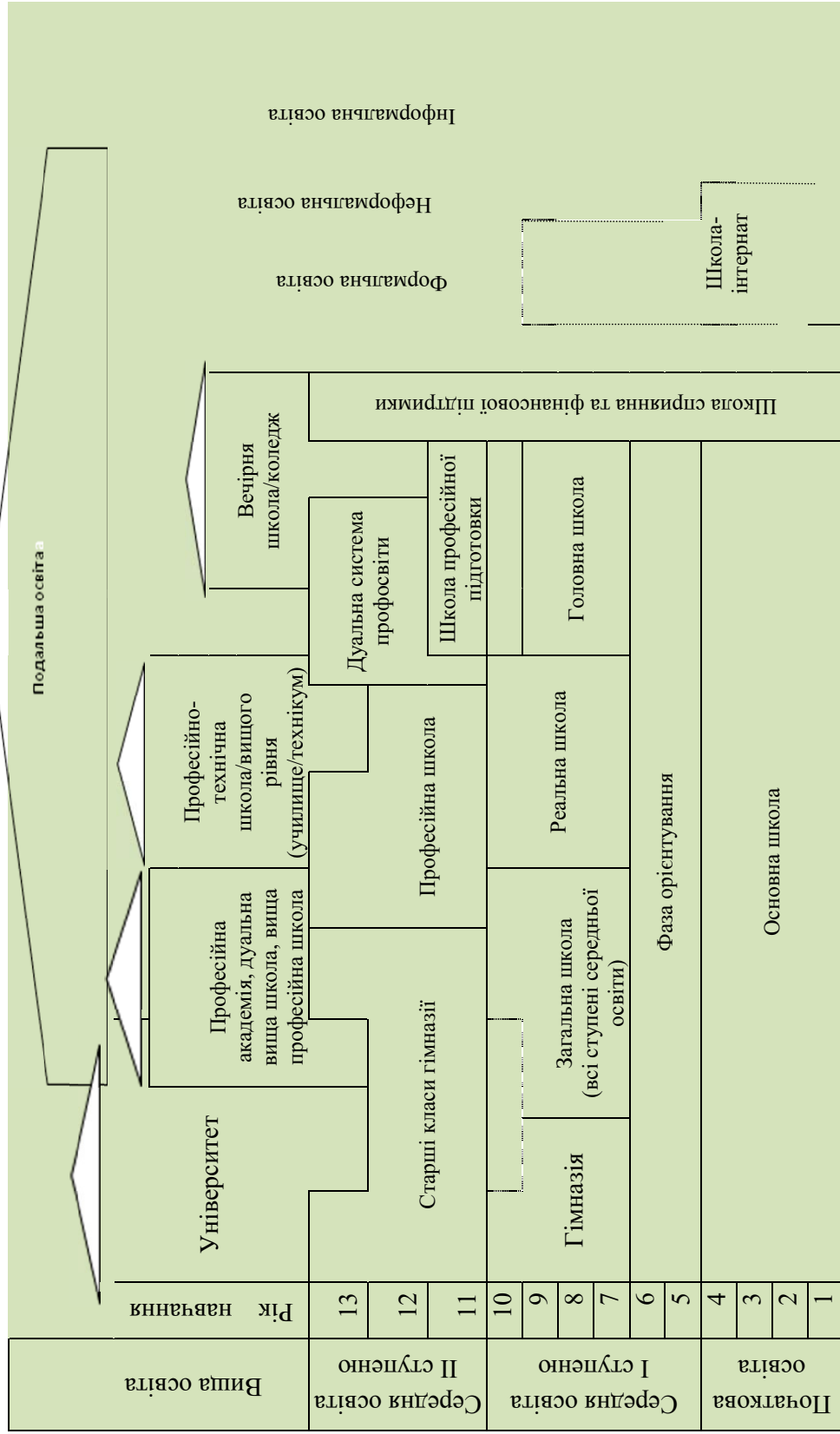
Zweitstudium, das

second degree

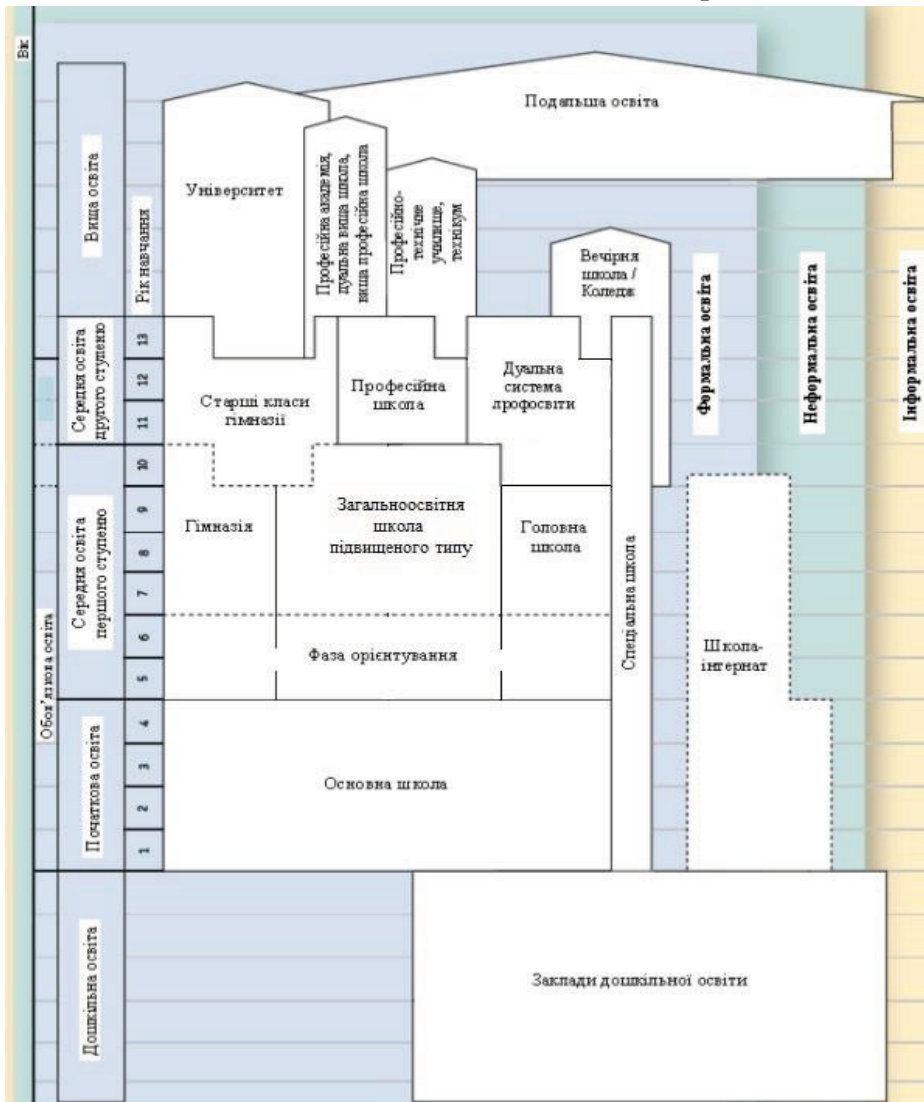
післядипломна освіта (друга вища освіта)

Додаток Б
Словник ключових слів дослідження
УКРАЇНСЬКОЮ, АНГЛІЙСЬКОЮ ТА НІМЕЦЬКОЮ МОВАМИ

Австрія	Austria	Österreich
дуальна система професійної освіти	Dual System of Vocational Education	Duales System der Berufsbildung
зміст, форми, методи професійної підготовки фахівців сфери послуг	Content, Forms, Methods of Vocational Training of Service Sector Specialists	Inhalte, Formen, Methoden der Berufsausbildung von Fachleuten im Dienstleistungsbereich
Німеччина	Germany	Deutschland
соціальне партнерство	Social Partnership	soziale Partnerschaft
соціальний діалог	Social Dialogue	sozialer Dialog
суб'єкти соціального партнерства	Actors Social Partnership	Subjekte der Sozialpartnerschaft
сфера послуг	Service Industries	Dienstleistungsbereich, der



Типова система освіти Австрії



Додаток опрацьовано автором на основі джерела: *Bildung auf einen Blick. Zusammenfassung der Zahlen für Österreich und den OECD-Durchschnitt, 2015*

**Фахові Федеральні міністерства, національні організації,
інститути, агентства, конфедерації та об'єднання – соціальні партнери у системі професійної освіти ФРН**

№	Назва міністерства німецькою мовою	Назва міністерства українською мовою	Юридична адреса, E-Mail адреса	Адреса офіційної Інтернет-сторінки
1	2	3	4	5
1	Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)	Федеральне міністерство освіти та наукових досліджень (Німеччина)	м. Берлін D-10115 Berlin Hannoversche St. 28-30 information@bmbf.bund.de м. Бонн D-53175 Bonn Heinemannstr. 2 information@bmbf.bund.de	www.bmbf.de
2	Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie BMWi	Федеральне міністерство економіки і технології	м. Берлін D-10115 Berlin Scharnhorstr. 34-37 Info@bmwi.bund.de	www.bmwi.de
3	Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (BMAS)	Федеральне міністерство праці та соціального порядку	м. Берлін D-10117 Berlin Wilhelmstr. 49 м. Бонн D-53123 Bonn Rochusstr. 1 info@bmas.bund.de	www.bmas.bund.de
4	Bundesministerium des Innern (BMI)	Федеральне міністерство внутрішніх справ	м. Берлін D-10559 poststelle@bmi.bund.de Alt-Moabit 101 D	www.bmi.bund.de

1	2	3	4	5
5	Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)	Федеральный институт профессиональной освіти	м. Бонн D-53175 Bonn Robert-Schuman-Platz 3 zentrie@bibb.de	www.bibb.de
6	Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (NA beim BIBB)	Національне агентство освіти для Європи при Федеральному інституті професійної освіти	м. Бонн D-53175 Bonn na@bibb.de	www.na-bibb.de
7	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK)	Постійна конференція міністрів освіти, науки, культури земель ФРН	м. Бонн D-53012 Bonn Lennestr. 6 poststelle@kmk.org	www.kmk.org
8	Bundesagentur für Arbeit (BA)	Федеральне агентство з працевлаштування	м. Нюрнберг D-90478 Nurnberg Regensburger Strasse 104 zentrale@arbeitsagentur.de	www.arbeitsagentur.de
9	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA)	Федеральна конфедерація асоціацій німецьких роботодавців	м. Берлін D-10178 Berlin Breite Strasse 29 info@bda-online.de	www.bda-online.de

1	2	3	4	5
10	Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB)	Німецька профспілкова конфедерація	м. Берлін D-10178 Berlin Henritte-Herz-Platz 2 Info.bvv@dgb.de	www.dgb.de
11	Bundesverband der Deutschen Industrie e. V. (BDI)	Федеральне об'єднання німецької промисловості	м. Берлін D-10178 Berlin Breite Strasse 29	www.bdi-online.de

Джерело: Підготовлено автором на основі опрацювання матеріалів офіційних сайтів міністерств, національних організацій, інститутів, агентств, конфедерацій та об'єднань ФРН.

**Фахові Федеральні міністерства, національні організації,
палати, федерації та об'єднання – соціальні партнери у системі професійної освіти Австрії**

№	Назва міністерства німецькою мовою	Назва міністерства українською мовою	Юридична адреса, номери телефонів	Адреса офіційної Інтернет-сторінки
1	2	3	4	5
1	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK)	Федеральне міністерство освіти, науки і культури	м. Відень 1014 Wien Minoritenplatz, 5 тел.: (43-1) 531 20-0	www.bmbwk.gv.at
2	Bundesministerium für Gesundheit und Frauen (BMGF)	Федеральне міністерство здоров'я і жінок	м. Відень 1030 Wien Radetzkystraße, 2 тел.: (43-1) 711 00-0	www.bmgf.gv.at
3	Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (BMA)	Федеральне міністерство економіки і праці	м. Відень 1011 Wien Stubenring, 1 тел.: (43-1) 711 00-0	www.bmbwk.gv.at
4	Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (BMSG)	Федеральне міністерство соціального забезпечення, покоління і захисту прав споживачів	м. Відень 1010 Wien Stubenring, 1 тел.: (43-1) 711 00-0	www.bmsg.gv.at
5	Bundesministerium für Landwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft (BMLFUW)	Федеральне міністерство сільського, лісового, водного господарства і довкілля	м. Відень 1012 Wien Stubenring, 1 тел.: (43-1) 711 00-0	www.lebensministerium.at

1	2	3	4	5
6	Industriellenvereinig- ung (IV)	Об'єднання промисловості	м. Відень Schwarzenbergplatz, 4 1031 Wien тел.: (43-1) 711 35-0	www.iv-net.at
7	Österreichischer Gewerkschaftsbund (ÖGB)	Австрійська профспілок федерація	м. Відень Hohenstaufengasse, 10-12 1010 Wien тел.: (43-1) 534 44-0	www.oegb.a
8	Landwirtschaftskammer Österreich	Палата господарства Австрії сільського	м. Відень 1014 Wien Schauflegasse, 6 тел.: (43-1) 534 41-0	www.landwirtschaftskammer.at
9	Bundeskammer für Arbeiter und Angestellte (BAK)	Федеральна палата праці та держслужбовців	м. Відень 1040 Wien Prinz-Eugen-Straße, 20-22 тел.: (43-1) 501 65-0	www.arbeiterkammer.at

Додаток підготовлено автором на основі опрацювання матеріалів офіційних сайтів міністерств та національних організацій, палат, федерацій та об'єднань Австрії.

Додаток Ж-1
Основні положення договору
про професійне навчання на підприємстві у ФРН

§ 1 – Час навчання (Ausbildungszeit)

1. Тривалість
2. Випробувальний термін

Випробувальний термін повинен тривати щонайменше один місяць і найдовше може тривати чотири місяці (§20 С. Закону про професійну освіту). Якщо навчання переривається під час випробувального терміну більш ніж на третину цього часу, то випробувальний термін продовжується на період перерви.

3. Передчасне припинення навчальних відносин

Якщо учень/учениця складає заключний іспит до закінчення обговореного в № 1 часу навчання, то навчальні відносини закінчуються з повідомленням результатів через екзаменаційну комісію (§ 21)

4. Продовження навчальних відносин

§ 2 – Місце проведення навчання на підприємстві (Ausbildungsstätte)

§ 3 – Обов'язки особи (сторони), що здійснює професійне навчання (Pflichten des/der Auszubildenden)

Сторона, що забезпечує навчання, зобов'язується:

1. Навчальна мета. Дбати про надання учневі/учениці умінь, знань та навичок, які є необхідними для досягнення мети навчання згідно з порядком навчання, і таким чином здійснювати змістову та часову організацію навчального процесу.

2. Вчитель (майстер виробничого навчання) самостійно повинен навчати учнів або доручати відповідальній за навчання особистості, яка володіє відповідними особистими та професійними компетентностями.

3. Порядок навчання: надати учням безкоштовно план проведення навчання перед початком навчання;

4. Засоби навчання: безкоштовно забезпечити учнів засобами навчання, зокрема інструментами, матеріалами та спеціальною літературою, які є потрібними для навчання в навчальних центрах компанії для здачі проміжних та заключних іспитів, включно з тими, які відбуваються після закінчення навчальних відносин в їхніх часових межах.

5. Відвідування професійних навчальних закладів та навчальних заходів за межами навчальних центрів. Давати учням можливість та заохочувати відвідувати професійні навчальні заклади. Те саме стосується передбачених чи прописаних в №2 навчальних заходів, які відбуваються за межами навчальних центрів.

6. Письмово заповнити сертифікат. Регулярно вносити записи, які вимагаються відповідно до професійної підготовки, а пізніше безкоштовно вручити сертифікат про професійне навчання (зразки доступні на www.dihk.de).

7. Пов'язана з навчанням діяльність. Давати учням лише ті завдання, які служать меті навчання, і відповідають їхнім фізичним силам;

8. Обов'язок піклуватися. Сприяти формуванню характеру учнів та не піддавати моральній чи фізичній небезпеці;

9. Медичний огляд неповнолітніх учнів. Згідно з §§32, 33 Закону про захист праці неповнолітніх, видавати довідку, що вони а) пройшли медичний огляд перед початком навчання; б) пройшли повторний огляд перед закінченням першого року навчання;

10. Заявка на запис. Відразу після підписання угоди про професійну освіту здійснити запис у списку навчальних відносин в торгово-промислову палату (ТПП). Копія угоди додається. В разі запису неповнолітніх учнів молодших 18 років додається також копія медичної довідки (згідно з § 32 Закону про захист праці неповнолітніх). Це ж саме стосується подальших істотних змін змісту угоду.

11. Запис на іспити. Вчасно записувати учнів на проміжні та заключні іспити і допускати до участі в них, а до запису на проміжний іспит учнів, молодших 18 років, додавати копію медичної довідки про перший огляд (згідно з § 33 Закону про захист праці неповнолітніх).

12. Навчальні заходи за межами навчальних центрів.

§ 4 Обов'язки особи, що навчається (Pflichten des/der Ausbildenden)

Учні повинні намагатися здобути необхідні знання, вміння та навички для досягнення мети навчання. Зокрема, вони зобов'язуються:

1. Обов'язок вчитися. В межах професійного навчання, ретельно виконувати отримані завдання;

2. Заняття в професійній школі, іспити на інші заходи. Брати участь заняттях та іспитах, як і в навчальних заходах за межами навчальних центрів, до яких вони допущені згідно з § 3 № 5, 11 і 12; подати стороні, що забезпечує навчання, таблиць успішності, чим погоджується повідомляти про свою успішність професійну школу, торгово-промислову палату (ТПП) і навчально-виробниче підприємство.

3. Дотримання вказівок. В межах професійного навчання дотримуватися вказівок відповідальних за навчання осіб.

4. Виробничі правила поведінки. Дотримуватись встановлених в навчальному центрі правил поведінки.

5. **Обов'язок до обережності (обачності).** Обережно поводитися з інструментами, механізмами та іншим обладнанням і використовувати їх тільки для заданої роботи.

6. **Виробничі таємниці.** Зберігати виробничі таємниці

7. **Ведення письмової звітної відомості.** В належному порядку вести письмову звітну відомість і регулярно подавати інструкторам та в професійний навчальний заклад

8. **Повідомлення про відсутність.** В разі відсутності на виробничому навчанні, на заняттях в професійній школі чи інших освітніх заходах, негайно дати звістку інструктору, вказуючи причини, а також повідомити про непрацездатність та її передбачувану тривалість. Якщо непрацездатність триває довше трьох календарних днів, учень/учениця зобов'язаний(а) не пізніше наступного робочого дня надати медичну довідку про непрацездатність та її передбачувану тривалість. Учень/учениця має право подати медичну довідку раніше.

9. **Медичні огляди.** Якщо учень/учениця підпадає під Закон про захист праці неповнолітніх, згідно з §§ 32 і 33 цього закону а) перед початком навчання пройти медичний огляд, б) перед закінченням першого року навчання пройти повторний медичний огляд і подати довідки стороні, що забезпечує навчання.

10. **Повідомлення про здачу заключного іспиту.** Після здачі заключного іспиту, повідомити результати стороні, що забезпечує навчання, і подати «додаток до диплому про успішність (результати іспиту) ТПП (Свідоцтво про закінчення навчання ТПП)

§ 5 – Винагорода та інші виплати (Vergütung und sonstige Leistungen)

1. **Розмір та підвиди**

Будь-яка професійна діяльність, що перевищує нормований час навчання, окремо винагороджується або компенсується відповідною кількістю додаткових годин. Винагорода виплачується найпізніше в останній робочий день місяця. Сторони договору сплачують внески в соціальне страхування згідно з законом.

2. **Негрошові види соціальної допомоги.** Якщо сторона, що забезпечує навчання, надає учневі/учениці житло і/або їжу, додається відповідне розпорядження (вкладається в разі потреби).

3. **Кошти на заходи за межами навчальних центрів.** Сторона, що забезпечує навчання, надає кошти на заходи за межами навчальних центрів згідно з § 3 № 5, якщо вони не покриваються іншим чином. В разі необхідності житла на час участі в заході, учневі/учениці можуть нарахувати пропорційно кошти на харчування в тій мірі, яка заощаджує ці кошти. Сума пропорційних

коштів та негрошової допомоги згідно з § 17 не може перевищувати 75 % від узгодженої місячної виплати до вирахування податків.

4. Робочий одяг. Якщо стороною, що забезпечує навчання, передбачений спеціальний робочий одяг, то вона його надає.

5. Подальші виплати. Учні/учениці також здійснюються виплати:

а) за час, вільний від праці, згідно з § 3 № 5 і 11 цього договору, а також § 10 абз. 1 № 2 і § 43 Закону про захист праці неповнолітніх.

б) на термін до 6 тижнів, коли він/вона а) готовий/а приступити до навчання, але навчання не відбувається,

б) з інших особистих причин не зі своєї вини не може виконувати обов'язки, передбачені навчальними відносинами.

6. Продовження виплат в період хвороби. Якщо учень/учениця втрачають працездатність не зі своєї вини через хворобу, то йому/їй здійснюються виплати відповідно до Закону про трудові виплати за працю у вихідні дні й оплати днів непрацездатності.

§ 6 – Час навчання і відпустка (Ausbildungszeit und Urlaub)

1. Денний, тижневий навчальний час

2. Навчання неповний робочий день

3. Відпустка

4. Положення про відпустку. Відпустка надається в період канікул професійної школи. в період відпустки учень/учениця не має права займатися діяльністю, яка суперечить меті відпустки.

§ 7 – Припинення договору (Kündigung)

1. Припинення договору під час випробувального терміну. Під час випробувального терміну навчальні відносини можуть бути розірвані без повідомлення та без обґрунтування причин.

2. Причини припинення договору. Після закінчення випробувального терміну навчальні відносини можуть бути розірвані тільки:

а) з поважної причини без повідомлення;

б) учнем/ученицею з повідомленням за 4 тижні, коли він/вона відмовляється продовжувати професійне навчання чи хоче вивчати іншу галузь професійної діяльності.

3. Форма припинення договору. Припинення договору відбувається в письмовій формі, у випадку № 2, із вказуванням причин.

4. Визнання припинення договору недійсним. Припинення договору з поважної причини визнається недійсним, якщо факти, на яких воно ґрунтується, відомі уповноваженій для припинення договору стороні довше, ніж 2 тижні. Якщо ініціюються примирні процедури за § 9, цей термін продовжується до їх закінчення.

5. Компенсація за дострокове припинення. Якщо після закінчення випробувального терміну навчальні відносини закінчуються достроково, сторона, що забезпечує навчання, та учні мають право вимагати відшкодування збитків, якщо припинення відбулося з вини однієї зі сторін. Це не стосується розірвання договору з причин відмови від навчання чи зміни галузі професійного навчання (№ 2 б). Претензії втрачають чинність, якщо їх висувають пізніше, ніж за 3 місяці після закінчення навчальних відносин.

6. Припинення діяльності підприємства/ тимчасова непридатність до навчання. В разі припинення навчальних відносин через припинення діяльності підприємства чи втрати ним придатності до навчання сторона, що забезпечує навчання, зобов'язується, з допомогою Профорієнтації компетентного бюро працевлаштування, вчасно подбати про продовження навчання в тій ж професійній галузі в іншому навчальному центрі.

§ 8 – Сертифікат (Zeugnis)

Сторона, що забезпечує навчання, в кінці навчальних відносин, надає учневі/учениці сертифікат (§ 16). Якщо сторона, що забезпечує навчання, проводила навчання не самостійно, то сертифікат підписує той, хто проводив навчання. Він повинен містити інформацію про спосіб, тривалість і час професійного навчання, як і про здобуті учнем/ученицею навички, знання та вміння (за вимогою учня/учениці – також інформацію про поведінку та успішність).

§ 9 – Врегулювання суперечок (Beilegung von Streitigkeiten)

В разі суперечок, які виникають в навчальних відносинах, перед зверненням до суду з трудових суперечок, за § 111 абзац 2 Закону про суди з трудових суперечок, зателефонувати в Арбітражну комісію.

§ 10 – Місце виконання (Erfüllungsort)

Місцем виконання всіх умов цього договору є місце навчального центру.

§ 11 – Інші домовленості (Sonstige Vereinbarunge)

Додаткові законні домовленості, які стосуються навчальних відносин, можуть укладатися лише в формі письмового додатку до цього договору.

*Додаток опрацьовано автором на основі вивчення нормативних документу:
Договір про професійне навчання на підприємстві у ФРН.*

**Законодавче забезпечення соціального партнерства
у професійній підготовці фахівців сфери послуг в Австрії і Німеччині**

№	Назва документа українською мовою	Назва документа німецькою мовою	Рік прийняття/ внесення останніх змін	Джерело
1	2	3	4	5
1	Закон про професійну освіту (Німеччина)	Berufsbildungsgesetz	1969 р./2016 р.	https://www.gesetze-im-internet.de/bbig
2	Закон про професійну освіту (Австрія)	Berufsausbildungsgesetz	1969 р./2015 р.	https://www.wko.at/service/bildung-lehre/BAG-Novelle-2015.html
3	Структурний план системи професійної освіти (Німеччина)	Strukturplan für das Bildungswesen	1970 р.	https://chroniknet.de/extra/zeitgeschichte/1970-strukturplan-fuer-das-bildungswesen-will-chancengleichheit-in-schulen/
4	Рамкова угода про професійне навчання вчителів професійної практики (майстрів виробничого навчання) в системі професійної освіти – постанова КМК (Німеччина)	Rahmenordnung für die Ausbildung und Prüfung der Lehrer für Fachpraxis im beruflichen Schulwesen (Beschluss der KMK vom 06.07.1973)	1973 р.	https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-schule/berufliche-bildung.html#c2621

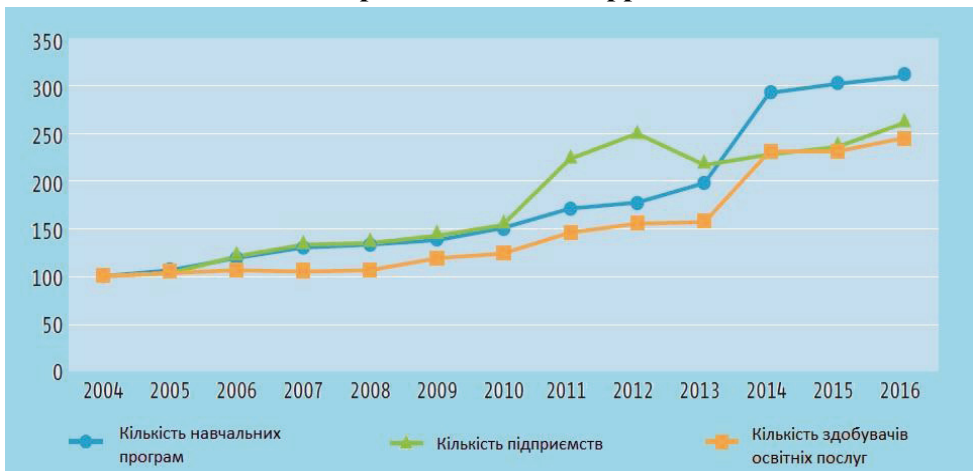
1	2	3	4	5
5	Закон про захист працюючої молоді (Німеччина)	Gesetz zum Schutze der arbeitenden Jugend	1976 p./2016 p.	https://www.gesetze-im-internet.de/jarbschg/
6	Рамкова угода щодо професійних шкіл підвищеного типу – постанова (КМК) (Німеччина)	Rahmenvereinbarung über die Berufsoberschule (Beschluss der KMK vom 25.11.1976 i.d.F. vom 03.12.2010)	1976 p./2010 p.	https://www.kmk.org
7	Закон про захист рідної мови, вперше прийнятий у 1979 р. (Австрія)	Mutterschutzgesetz	1979 p./2017 p.	https://www.wko.at/service/bildung-lehre/BAG-Novelle-2015.html
8	Закон про безпеку на робочому місці (Австрія)	Arbeitsplatz-Sicherungsgesetzes	1991 p./2017 p.	https://www.wko.at/service/bildung-lehre/BAG-Novelle-2015.html
9	Закон про інспекцію з питань праці (Австрія)	Arbeitsinspektionsgesetz	1993 p./2015 p.	https://www.wko.at/service/bildung-lehre/BAG-Novelle-2015.html
10	Постанова-роз'яснення КМК «Про питання еквівалентності між загальною і професійною освітою» (Німеччина)	Erklärung der Kultusministerkonferenz «Zu Fragen der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung» (Beschluss der KMK vom 02.12.1994)	1994 p.	https://www.kmk.org

1	2	3	4	5
11	Стандарти для професійної школи вищого ступеню з предметів: німецька мова, іноземна мова (вищого рівня як обов'язковий предмет), математика – постанова КМК (Німеччина)	Standards für die Berufsoberschule in den Fächern Deutsch, fortgeführte Pflichtfremdsprache, Mathematik (Beschluss der KMK vom 26.06.1998)	1998 p.	https://www.kmk.org
12	Рамкова угода про вищу професійну школу (постанова КМК) (Німеччина)	Rahmenvereinbarung über die Fachoberschule (Beschluss der KMK vom 16.12.2004 i.d.F. vom 01.10.2010)	2004 p./2010 p.	https://www.kmk.org
13	Рекомендації КМК: «Елементи для занять у професійних школах в галузі економіки та соціальних досліджень промислово-технічних навчальних професій» (Німеччина)	Elemente für den Unterricht der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde gewerblich-technischer Ausbildungsberufe (Beschluss der KMK vom 07.05.2008)	2008 p	https://www.kmk.org
14	Рамкова угода щодо фахових професійних шкіл (професійних спеціалізованих училищ) – постанова КМК (Німеччина)	Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen (Beschluss der KMK vom 17.10.2013)	2013 p.	https://www.kmk.org
15	Рамкова угода про професійну школу – постанова – постанова КМК (Німеччина)	Rahmenvereinbarung über die Berufsschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015)	2015 p.	https://www.kmk.org

Додаток опрацьовано автором на основі вивчення нормативних документів

Додаток 3

Динаміка росту початкової професійної підготовки фахівців сфери послуг в дульній системі професійної освіти Німеччини впродовж 2004-2016 рр.



Додаток опрацьовано автором на основі вивчення нормативних документів Федерального інституту професійної освіти.

Додаток И



Додаток опрацьовано автором на основі джерела вивчення нормативних документів Інституту з професійної освіти Австрії.

Зміст модулів, кількість годин, термін навчання з професійної підготовки фахівців з водопостачальної техніки

№	Назва навчального модулю	Навчальний рік та кількість годин		
		1р.	2 р.	3 р.
1	Планування концепції захисту навколишнього середовища	80		
2	Поводження із мікроорганізмами (біологічно активними речовинами та іншими продуктами біотехнологій)	40		
3	Використання хімічних речовин у навколишньому середовищі	80		
4	Обслуговування мережі систем внутрішнього водопроводу і каналізації	80		
5	Дослідження складу води та стічних вод		60	
6	Обслуговування та експлуатація машин і обладнання		80	
7	Застосування та експлуатація електроустановок		40	
8	Добування води		40	
9	Підведення води до будинку		60	
10	Перевірка справності обладнання			40
11	Підготовка води			60
12	Під'єднання електроустановок			40
13	Постачання, зберігання, розподіл води			100
14	Керування та регулювання водозабірними станціями			40
	Сума (загалом)	280	280	280

Додаток опрацьовано автором на основі джерела: Umwelt-Berufsschule.

Зміст модулів, кількість годин, термін навчання з професійної підготовки фахівців з водовідвідної техніки

№	Назва навчального модулю	Навчальний рік та кількість годин		
		1р.	2 р.	3 р.
1	Планування концепції захисту навколишнього середовища	80		
2	Поводження із мікроорганізмами (біологічно активними речовинами та іншими продуктами біотехнологій)	40		
3	Використання хімічних речовин у навколишньому середовищі	80		
4	Обслуговування мережі систем внутрішнього водопроводу і каналізації	80		
5	Дослідження складу води та стічних вод		60	
6	Обслуговування та експлуатація машин і обладнання		80	
7	Застосування та експлуатація електроустановок		40	
8	Робота дренажних систем		60	
9	Механічне очищення стічних вод		40	
10	Дослідження стічних вод і шламів			60
11	Біологічне та хімічне дослідження стічних вод і шламів			80
12	Під'єднання електроустановок			40
13	Постачання, зберігання, розподіл води			60
14	Керування та регулювання водоочисними станціями			40
	Сума (загалом)	280	280	280

Додаток опрацьовано автором на основі джерела: Umwelt-Berufsschule.

Зміст модулів, кількість годин, термін навчання з професійної підготовки фахівців з економіки кругообігу води і відходів

№	Назва навчального модулю	Навчальний рік та кількість годин		
		1р.	2 р.	3 р.
1	Планування концепції захисту навколишнього середовища	80		
2	Поводження із мікроорганізмами (біологічно активними речовинами та іншими продуктами біотехнологій)	40		
3	Використання хімічних речовин у навколишньому середовищі	80		
4	Обслуговування мережі систем внутрішнього водопроводу і каналізації	80		
5	Дослідження складу води та стічних вод		60	
6	Обслуговування та експлуатація машин і обладнання		80	
7	Забір і транспортування відходів		60	
8	Механічна і хімічна обробка відходів		40	
9	Біологічна очистка відходів		40	
10	Утилізація відходів			100
11	Дослідження відходів			60
12	Переробка відходів			60
13	Ліквідація відходів			60
	Сума (загалом)	280	280	280

Додаток опрацьовано автором на основі джерела: Umwelt-Berufsschule

Зміст модулів, кількість годин, термін навчання з професійної підготовки фахівців з обслуговування промисловості, водопровідно-каналізаційних мереж

№	Назва навчального модулю	Навчальний рік та кількість годин		
		1р.	2 р.	3 р.
1	Планування концепції захисту навколишнього середовища	80		
2	Поводження із мікроорганізмами (біологічно активними речовинами та іншими продуктами біотехнологій)	40		
3	Використання хімічних речовин у навколишньому середовищі	80		
4	Обслуговування мережі систем внутрішнього водопроводу і каналізації	80		
5	Дослідження складу води та стічних вод		60	
6	Обслуговування та експлуатація машин і обладнання		80	
7	Робота у закритих приміщеннях та контейнерах		40	
8	Робота з відходами		40	
9	Обслуговування та експлуатація машин і обладнання		40	
10	Підготовка та безпека робочого місця			80
11	Система трубопроводу та каналізаційної системи			100
12	Утримання промислових та комунально-складських зон			100
	Сума (загалом)	280	280	280

Додаток опрацьовано автором на основі джерела: Umwelt-Berufsschule

**Система професійної підготовки фахівців у професійній школі
навколишнього середовища ім. Кершенштайнера**

Фахівець з водопостачальної техніки	Фахівець з водовідвідної техніки	Фахівець з економіки кругообігу води і відходів	Фахівець з обслуговування промисловості, водопровідно-каналізаційних мереж
	Термін навчання	3 роки	
	Місце навчання Система професійного навчання та освіти	Професійна школа та підприємство Дуальна	
	Змісту модулів до блоку «Техніка для захисту навколишнього середовища»	Протягом 2 р.н.	
Проміжний іспит (одинакові вимоги)	Проміжний іспит (одинакові вимоги)	Проміжний іспит (одинакові вимоги)	Проміжний іспит (одинакові вимоги)
	Зміст модулів спеціально-предметних (фахових) дисциплін	Протягом 3 р.н.	
Випускний іспит	Випускний іспит	Випускний іспит	Випускний іспит

Додаток опрацьовано автором на основі джерела: Umwelt-Berufsschule.

Перелік закладів вищої освіти ФРН з технічного та науково-технічного напрямків підготовки майбутніх фахівців за спеціальністю «Водопостачання та водовідведення»

№	Назва навчального закладу	Назва факультету/інституту	І/ІІ рівень вищої освіти (бакалаврський/магістерський)	Назва федеративної землі/Електронна адреса
1	Технічний університет м. Берлін Technische Universität Berlin	Інститут технічного захисту навколишнього середовища Institut für Technischen Umweltschutz Інститут екології Institut für Ökologie	Бакалавр / бакалавр-інженер Bachelor of Science/ Bachelor of Ingenieur магістр-/магістр-інженер (Magister of Science/ Magister of Ingenieur	Берлін Berlin www.tu-berlin.de
2	Брандербурзький технічний університет Brandenburgische Technische Universitätä	Інститут менеджменту із захисту навколишнього середовища Instituten für Umweltmanagement, Інститут техніки, що забезпечує захист навколишнього середовища Instituten für Umwelttechnik Інститут земельних, водних ресурсів та ресурсів повітря Instituten für Boden, Wasser, Luft.	Бакалавр / бакалавр-інженер Bachelor of Science/ Bachelor of Ingenieur магістр-/магістр-інженер (Magister of Science/ Magister of Ingenieur)	Брандербург Brandenburg www.b-tu.de

№	Назва навчального закладу	Назва факультету/ інституту	І/Прівень вищої освіти (бакалаврський) (магістерський)	Назва федеративної землі/ Електронна адреса
	Технічний університет М. Хемнітц Technische Universität Chemnitz	Факультет природничих наук Fakultät für Naturwissenschaften Факультет машинобудування Fakultät für Maschinenbau	Бакалавр / бакалавр-інженер Bachelor of Science/ Bachelor of Ingenieur магістр-магістр-інженер (Magister of Science/ Magister of Ingenieur)	Захсен Sachsen www.tu-chemnitz.de
4	Технічний університет м. Дармштадт Technische Universität Darmstadt	Факультет наукової інженерії із будівництва та захисту навколишнього середовища Fachbereichs Bau-Umweltingenieurwissenschaften	Бакалавр / бакалавр-інженер Bachelor of Science/ Bachelor of Ingenieur магістр-магістр-інженер (Magister of Science/ Magister of Ingenieur)	Гессен Hessen www.tu-darmstadt.de
5	Технічний університет м. Дортмунд Technische Universität Dortmund	Хімічний та хіміко-біологічний факультет Fakultät für Chemie und Chemische Biologie	Бакалавр / бакалавр-інженер Bachelor of Science/ Bachelor of Ingenieur магістр-магістр-інженер (Magister of Science/ Magister of Ingenieur)	Нордгайм-Вестфален Nordrhein-Westfalen www.tu-dortmund.de

№	Назва навчального закладу	Назва факультету/ інституту	І/ІІ рівень вищої освіти (бакалаврський) (магістерський)	Назва федеративної землі/ Електронна адреса
6	Технічний університет м. Дрезден Technische Universität Dresden	Факультет наукового захисту навколишнього середовища Fakultät für Umweltwissenschaften	Бакалавр / бакалавр-інженер Bachelor of Science/ Bachelor of Ingenieur магістр-/магістр-інженер (Magister of Science/ Magister of Ingenieur)	Захсен Sachsen www.tu-dresden.de
7	Технічний університет м. Гамбург Technische Universität Hamburg	Інститут водовідведення та захисту водою Institut für Abwasserwirtschaft und Gewässerschutz Інститут електричної енергетичної системи та автоматизації Institut für Elektrische Energiesysteme und Automatisierung Інститут техніки, що забезпечує захист навколишнього середовища та економіки енергетичних ресурсів	Бакалавр / бакалавр-інженер Bachelor of Science/ Bachelor of Ingenieur магістр-/магістр-інженер (Magister of Science/ Magister of Ingenieur)	Гамбург Hamburg

№	Назва навчального закладу	Назва факультету/ інституту	І/Прівень вищої освіти (бакалаврський) (магістерський)	Назва федеративної землі/ Електронна адреса
8	Технічний університет ім. Ляйбніца м. Ганновер Leibniz Universität Hannover	Institut für Umwelttechnik und Energiewirtschaft Інститут водних ресурсів та забезпечення водопостачання Institut für Wasserressourcen und Wasserversorgung Інститут інженерної економіки Institut für Wirtschaftsingenieurwesen,	Бакалавр наук/ бакалавр-інженер Bachelor of Science/ Bachelor of Ingenieur) магістр-наук/магістр-інженер (Magister of Science/ Magister of Ingenieur)	Нідерзахсен Niedersachsen www.uni-hannover.de
9	Технічний університет м. Ілменау Technische Universität Ilmenau	Факультет інформатики та автоматички Fakultät für Informatik und Automatisierung Факультет машинобудування Fakultät für Maschinenbau	Бакалавр наук/ бакалавр-інженер Bachelor of Science/ Bachelor of Ingenieur) магістр-наук/магістр-інженер (Magister of Science/ Magister of Ingenieur)	Тюрінген Thüringen www.tu-ilmenau.de

№	Назва навчального закладу	Назва факультету/ інституту	І/Шрівень вищої освіти (бакалаврський) (магістерський)	Назва федеративної землі/ Електронна адреса
10	Технічний університет м.Кайзерслаутерн Technische Universität Kaiserslautern	Факультет біології Fakultät für Biologie Факультет хімії Fakultät für Chemie	Бакалавр наук/ бакалавр-інженер Bachelor of Science/ Bachelor of Ingenieur) магістр-наук/магістр-інженер (Magister of Science/ Magister of Ingenieur)	Райнгальд-Пфальц Rheinland-Pfalz www.uni-kl.de
11	Технічний університет м. Мюнхен Technische Universität München	Інженерний факультет будівництва та захисту навколишнього середовища Ingenieur fakultät Bau Umwelt	бакалавр-інженер Bachelor of Science/Bachelor of Ingenieur) магістр-наук/магістр-інженер (Magister of Science/ Magister of Ingenieur)	Баварія Bayern www.tum.de
12	Інститут технологій м. Карлсруе Karlsruher Institut für Technologie	Факультет інженерного будівництва і науковий гео-захист навколишнього середовища Fakultät für Bauingenieur-Geo- und Umweltwissenschaften	бакалавр-інженер Bachelor of Science/ Bachelor of Ingenieur) магістр-наук/магістр-інженер (Magister of Science/ Magister of Ingenieur)	kit.edu

Додаток підготовлено автором на основі опрацювання матеріалів офіційних сайтів.

Додаток М

Перелік закладів професійної/вищої освіти України, що здійснюють професійну та вищу професійну підготовку фахівців сфери послуг (водопостачання/водовідведення)

№	Назва закладу професійної/вищої освіти	Напрямок професійної підготовки	Професійна кваліфікація	Адреса закладу професійної/вищої освіти електронна адреса
1	Вище професійне училище №25	«Монтажник внутрішніх сантехнічних робіт»	кваліфікований робітник 3-й розряд (II рівень НРК) (НРК – Національні рамки кваліфікацій)	м. Київ, вул. Старосільська, 2 http://www.yru25.org.ua/
2	Вище професійне училище №7 м. Калуш	«Монтажник санітарно-технічних систем»	кваліфікований робітник 3-й розряд (II рівень НРК)	м. Калуш, Івано-Франківської області, вул. Б.Хмельницького, 78. http://www.yru7.com.ua
		«Будівництво і експлуатація будівель і споруд»	молодший спеціаліст (присвоєння робітничої професії)	
3	«Черкаське вище професійне училище будівельних технологій»	«Монтажник санітарно-технічних систем і устаткування»	кваліфікований робітник 3-й розряд (II рівень НРК)	м. Черкаси вул.В. Чорновола 168. www.ptu15.org

4	Вище професійне училище будівництва та архітектури	«Слюсар-сантехнік»	«Монтажник санітарно-технічних систем та устаткування»	молодший спеціаліст (присвоєння робітничої професії)	Волинська область, м. Луцьк, вул. Потебні, 52 www.vrubud.lutsk.ua
5	Київське регіональне вище професійне училище будівництва	«Монтажник санітарно-технічних систем та устаткування»	«Монтажник санітарно-технічних систем та устаткування, електрогазозварник»	кваліфікований робітник 3-й розряд (II рівень НРК)	м. Київ, вул.Маричанська, 4 вул.Бастіонна, 9 http://www.krupib.com
6	Дніпропетровське вище професійне училище будівництва	«Монтажник санітарно-технічних систем та устаткування, електрогазозварник»	«Монтажник санітарно-технічних систем і устаткування»	кваліфікований робітник 3-й розряд (II рівень НРК)	м. Дніпропетровськ вул. Б. Хмельницького, 3-а, http://www.dvrib.dp.ua/
7	ДІТНЗ «Роменське ВПУ»	«Монтажник санітарно-технічних систем і устаткування»	«Монтажник санітарно-технічних систем і устаткування»	кваліфікований робітник 3-й розряд (II рівень НРК)	м. Ромни Сумська обл. вул. Коржівська, 44 gotpuvpu.com.ua
8	Коледж геологорозвідувальних технологій <i>Київського</i> національного університету ім. Т. Г. Шевченка	«Гідрогеологічні та інженерно-геологічні дослідження для водопостачання і будівництва»	«Гідрогеологічні та інженерно-геологічні дослідження для водопостачання і будівництва»	молодший спеціаліст (присвоєння робітничої професії)	м. Київ вул. Андрі Барбюса, 9, http://kgri.univ.kiev.ua

9	Вінницький коледж будівництва і архітектури Київського національного університету будівництва і архітектури	«Обслуговування устаткування систем водопостачання і водовідведення» «Монтаж і обслуговування внутрішніх санітарно-технічних систем і вентиляції»	молодший спеціаліст (присвоєння робітничої професії)	м. Вінниця, вул. Коцюбинського, 53 http://vkba.zz.mu
10	Рівненський економіко-технологічний коледж Національного університету водного господарства та природокористування	«Геодезія (водопостачання та водовідведення)»	молодший спеціаліст (присвоєння робітничої професії)	м. Рівне, вул. Литовська, 53 http://nuwm.edu.ua
11	Екологічний коледж Львівського національного аграрного університету	«Обслуговування устаткування систем водопостачання і водовідведення»	молодший спеціаліст (присвоєння робітничої професії)	м. Львів, вул. Замарстинівська, 167 http://eklvivnuu.com
12	Львівський коледж будівництва, архітектури та дизайну	«Геодезичні роботи та експлуатація геодезичного обладнання»	молодший спеціаліст (присвоєння робітничої професії)	м. Львів вул. Пекарська 1а www.lbt.lviv.ua
13	Житомирський агротехнічний коледж	«Обслуговування устаткування систем водопостачання і водовідводу»	молодший спеціаліст (присвоєння робітничої професії)	м. Житомир, вул. Щорса, 96, https://zhatk.zt.ua

14	Київський національний університет будівництва та архітектури	«Прикладна екологія»	бакалавр/магістр	м.Київ, проспект Повітрофлотський, 31 http://www.knuba.edu.ua
15	Київський національний університет ім. Т.Г. Шевченка	«Гідрогеологія»	бакалавр/магістр	М. Київ, вул. Володимирська, 64/13 http://www.univ.kiev.ua
16	Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне)		бакалавр/магістр	м. Рівне, вул. Соборна, 11 http://nuwm.edu.ua/
17	Дніпропетровський національний університет залізничного транспорту ім. академіка В. Лазаряна	«Водопостачання та водовідведення», «Екологія та охорона навколишнього середовища»	бакалавр/магістр	м. Дніпро, вул. Лазаряна, 2 http://diit.edu.ua/
18	Харківський національний університет будівництва та архітектури	«Гідротехнічне будівництво, водна інженерія та водні технології»	бакалавр/магістр	м. Харків Вул. Сумська, 40 kstuca.kharikov.ua
19	Львівський національний університет «Львівська Політехніка»	«Гідротехніка (Водні ресурси), «Водогосподарське та природоохоронне будівництво»	бакалавр/магістр	м. Львів, вул. С. Бандери 12 http://www.lp.edu.ua

Додаток підготовлено автором на основі опрацювання джерельної бази дослідження

**Перелік навчальних модулів напряму підготовки
«Гідротехніка (Водні ресурси)» у НУ «Львівська Політехніка»**

Перший семестр

- Хімія
- Фізика, частина 1
- Українська мова (за професійним спрямуванням)
- Історія української культури
- Історія України
- Іноземна мова (за професійним спрямуванням), частина 1
- Екологія
- Вступ до гідротехнічної справи
- Вища математика, частина 1
- Безпека життєдіяльності

Другий семестр

- Фізика, частина 2
- Теоретична механіка, частина 1
- Інформатика (загальний курс)
- Іноземна мова (за професійним спрямуванням), частина 2
- Інженерна графіка, частина 1
- Інженерна геодезія (загальний курс)
- Вища математика, частина 2

Третій семестр

- Технічна механіка рідини та газу (Курсова робота)
- Технічна механіка рідини та газу
- Теоретична механіка, частина 2
- Основи системного аналізу
- Основи САПР у гідротехнічній справі
- Опір матеріалів
- Вища математика, частина 3

Четвертий семестр

- Основи економічної теорії
- Механіка ґрунтів, основи та фундаменти
- Інженерна гідрологія
- Електротехніка
- Гідравліка відкритих русел (Курсова робота)
- Гідравліка відкритих русел
- Будівельна механіка
- Архітектура та будівельні конструкції (Курсова робота)
- Архітектура та будівельні конструкції

П'ятий семестр

- Соціальна взаємодія: людина в соціальному просторі
- Санітарно-технічне обладнання будівель (Курсовий проект)
- Санітарно-технічне обладнання будівель

- Політологія
- Основи природоохоронного будівництва
- Основи гідромеліорацій
- Метрологія і стандартизація
- Математичні методи розв'язування інженерних задач
- Гідротранспорт.
- Гідротехнічні споруди (Курсовий проект)
- Гідротехнічні споруди
- Гідравлічні та аеродинамічні машини
- Гідравлічні та аеродинамічні машини
- Гідравліка відкритих русел
- Водопостачання та водовідведення (Курсова робота)
- Водопостачання та водовідведення

Шостий семестр

- Сертифікація та акредитація
- Основи гідромеліорацій
- Насосні та повітрорудні станції (Курсовий проект)
- Насосні та повітрорудні станції
- Насосні станції (Курсовий проект)
- Насосні станції
- Мережі водопостачання (Курсовий проект)
- Мережі водопостачання
- Математичні методи розв'язування інженерних задач
- Мала гідроенергетика
- Керування русловими процесами та берегоукріплення
- Водопровідні мережі та споруди (Курсовий проект)
- Водопровідні мережі та споруди
- Водні ресурси, їх використання та охорона
- Бурова справа
- Будівельна техніка

Сьомий семестр

- Хімія води та мікробіологія
- Філософія
- Споруди та обладнання дощового водовідведення
- Рибогосподарські споруди
- Проектування водопостачання та водовідведення малих об'єктів
- Охорона праці
- Основи гідромеліорацій
- Організація і технологія будівельних робіт
- Навчально-технологічна практика
- Мережі водовідведення (Курсовий проект)
- Мережі водовідведення
- Гідротехнічні споруди (Курсовий проект)

- Гідротехнічні споруди
- Водопропускні споруди.
- Водовідвідні мережі та споруди (Курсовий проект)
- Водовідвідні мережі та споруди
- Водні ресурси, їх використання та охорона
- Водні ресурси, їх використання та охорона
- Виробнича практика
- Будівельне водопониження та дренаж на забудованих територіях (Курсовий проект)
- Будівельне водопониження та дренаж на забудованих територіях
- Восьмий семестр**
- Тепломасообмін
- Сільськогосподарське водопостачання
- Практика за темою бакалаврської кваліфікаційної роботи
- Практика за темою бакалаврської кваліфікаційної роботи
- Експлуатація водогосподарських об'єктів
- Експлуатація водогосподарських об'єктів
- Економіка водного господарства
- Водозабірні споруди (Курсовий проект)
- Водозабірні споруди.

Додаток опрацьовано автором на основі вивчення нормативних документів НУ «Львівська Політехніка»

**Система професійної підготовки фахівців зі спеціальності
«Обслуговування устаткування систем водопостачання і водовідведення»
в Екологічному коледжі ЛДАУ**

№	Назва дисципліни	Кількість модулів	Розподіл по курсах/ семестрах (форма підсумкового контрольного заходу)
1	2	3	4
1	Вступ до спеціальності	3	1 курс 1 семестр (залік)
2	Вища математика	9	1 курс 2 семестр (іспит)
3	Теоретична механіка	1	3 курс 5 семестр (залік)
4	Культурологія	4	1 курс 2 семестр (залік)
5	Інженерна графіка	7	2 курс 3-4 семестри (залік)
6	Гідравліка	2	2 курс 3-4 семестри (іспит)
7	Іноземна мова	6	2-3 курс 3-4-5-6 (залік)
8	Сімейно-побутова культура	6	1 курс 1 семестр (залік)
9	Інженерна геодезія	3	2 курс 4 семестр (іспит)
10	Будівельні матеріали і роботи	6	2 курс 3 семестр (іспит)
11	Основи екології	2	2 курс 3-4 семестр (залік)

1	2	3	4
12	Основи стандартизації та метрології	2	2 курс 3 семестр (залік)
13	Основи гідрології та гідрогеології	4	1 курс 2 семестр (залік)
14	Основи охорони праці	3	2 курс 3-4 семестр (іспит)
15	Аналітична хімія	3	1 курс 1 семестр (іспит)
16	Організація і технологія БРЕР	3	4 курс 7-8 семестри (іспит)
17	Хімія води і мікробіологія	5	1 курс 2 семестр (іспит)
18	Будівельна техніка	3	2 курс 3 семестр (залік)
19	Українська мова за професійним спрямуванням	5	1 курс 1 семестр (іспит)
20	Основи філософських знань	3	1 курс 1 семестр (залік)
21	Основи економічних теорій	5	1 курс 1-2 семестр (залік та іспит)
22	Основи інформатики та ОТ	5	1 курс 1-2 семестр (залік)
23	Опір матеріалів	2	3 курс 6 семестр (залік)
24	Насоси і насосні станції	2	3 курс 5-6 семестр (залік та іспит)
25	Водопостачання	7	3 курс 5-6 семестр (залік та іспит)

1	2	3	4
26	Водовідведення	7	3 курс 5-6 семестри залік-захист курсового (проекту та іспит)
27	Контроль якості води	6	3 курс 5 семестр (іспит)
28	Гідротехнічні споруди	6	3 курс 5 семестр (залік)
29	Санітарно-технічне обладнання будівель і споруд	4	3 курс 6 семестр (залік)
30	Архітектура будівель і споруд	2	4 курс 7 семестр (іспит)
31	Соціологія	3	1 курс 1-2 семестр (залік)
32	Охорона праці в галузі	2	4 курс 7 семестр (іспит)
33	Експлуатація систем водопостачання. і водовідводу	4	4 курс 7-8 семестр (іспит)
34	Фізичне виховання	5	2-3 курси 3-4-5-6-7 семестри (заліки)
35	Економіка, організація і планування виробництва	10	4 курс 7-8 семестр (іспит)
	Разом	150	

Додаток підготовлено автором на основі вивчення нормативних документів Екологічного коледжу ЛДАУ

:

Додаток Р-1

Систематизовані навчальні програми дисциплін з циклу професійної та практичної підготовки, які викладаються для підготовки студентів зі спеціальності 5.06010301 «Обслуговування устаткування систем водопостачання і водовідведення» протягом перших трьох років навчання у Екологічному коледжі Львівського національного аграрного університету

№	Назва навчальної дисципліни	Назва модулів	Мета та завдання дисципліни	Згідно вимог здобувачі освітніх послуг повинні знати і вміти
1	Вступ до спеціальності	<p>1. Система освіти в Україні.</p> <p>2. Методи пошуку науково-технічної інформації.</p> <p>3. Водогосподарський комплекс України.</p>	<p>Мета: створення системи знань про підготовку спеціалістів, сутність і зміст обраної спеціальності, можлива область прикладної діяльності в умовах ринкової економіки, виходячи з вітчизняного та світового досвіду.</p> <p>Завдання: формування у студентів патріотизму до Батьківщини, обраної професії і активної діяльності в галузі водопостачання і водовідведення об'єктів водного господарства.</p>	<p>Знати: основні вимоги при організації і управлінні системи водопостачання і водовідведення; вимоги до проектування, будівництва та обслуговування систем водопостачання і водовідведення; складові частини споруд та обладнання мереж водопроводу, водовідводу, очищення стічних вод, охорона вод від забруднення.</p> <p>Уміти: виконувати план-схеми водопостачання і водовідведення сільських; населених пунктів, очисних станцій та водозаборів; аналізувати практичне застосування підземних і поверхневих водозаборів, ефективне розміщення насосних станцій; встановлювати позитивні і негативні сторони обслуговування водних</p>

				об'єктів, використання водних ресурсів, тощо.
2	Інженерна графіка	<ol style="list-style-type: none"> 1. Графічне оформлення креслень. 2. Основи нарисної геометрії і проєкційне креслення. 3. Елементи технічного малюнку. 4. Основи технічного креслення. 5. Креслення із спеціальності. 6. Елементи будівельного креслення. 7. Елементи комп'ютерної графіки. 	<p>Мета: надання студентам знань з основ креслення та набуття практичних навичок у техніці виконання креслень.</p> <p>Завдання: вивчення правил графічного оформлення креслень, теоретичних основ геометричного креслення, нарисної геометрії, проєкційного, будівельного та комп'ютерного креслення.</p>	<p>Знати: основи нарисної геометрії і проєкційного креслення; типи ліній, масштаби, стандартний шрифт; проєкції геометричних тіл, типи аксонометричних проєкцій, проєкцій моделей, розрізи, перерізи; машинобудівне креслення; загальні правила виконання креслень, зображення і позначення різь; ескізи, складальне креслення, деталювання; елементи будівельного креслення; креслення зі спеціальності; елементи комп'ютерної графіки; основні положення стандартів щодо оформлення та виконання креслень, схем і текстових конструкторських документів.</p> <p>Уміти: користуватися ГОСТами, інструментами; • вибрати необхідний формат і масштаб; писати стандартним шрифтом; правильно наносити розміри; проєктувати прямі, площини, геометричні тіла; виконувати комплексне креслення моделі, технічний малюнок; читати і креслити деталі з різьями; виконати робоче</p>

				<p>креслення і ескіз деталі; робити деталювання складального виробу; вміти читати будівельні креслення; правильно наносити розміри.</p>
3	Гідравліка	<p>1. Гідростатика. 2. Гідродинаміка.</p>	<p>Мета: ознайомлення майбутніх техніків-гідротехніків з основними законами рівноваги і руху рідини; видами і режимами руху рідини; з рухом рідини в напірних і безнапірних руслах; з витіканням рідини через отвори, насадки та короткі труби та водозливи.</p> <p>Завдання: освоєння студентами методики експериментальних досліджень і розв'язку технічних задач пов'язаних з рівновагою і рухом рідин в руслах і трубопроводах з врахуванням питань економіки та екології.</p>	<p>Знати: фізичні властивості рідин; властивості гідростатичного тиску; - основне рівняння гідростатики; способи виміру гідростатичного тиску; закон Паскаля; способи знаходження сили та центру тиску на поверхню; умови плавання тіл в рідині; закон Архімеда; види і режими руху рідини; рівняння Бернуллі, його інтерпретацію; витікання рідини через отвори, насадки і короткі труби; рух рідини в напірних трубопроводах; нерівномірний і рівномірний рух рідини у відкритих руслах; витікання рідини через водозливи; основні поняття про рух ґрунтових вод.</p> <p>Вміти: знаходити: гідростатичний тиск на плоскі стінки, криволінійні поверхні; виштовхувальну силу; втрати напорю місцеві і по довжині; витрату і швидкість води при витіканні з отворів насадок і коротких труб; розраховувати: прості і довгі трубопроводи з різних матеріалів; відкриті русла при нерівномірному і</p>

4	Інженерна геодезія	<ol style="list-style-type: none"> 1. Загальні відомості. 2. Контурне теодолітне знімання. 3. Інженерно-геодезичні роботи 	<p>Мета: навчити студентів правильно застосовувати геодезичні прилади, використовувати пункти державної геодезичної мережі, скласти знімальну геодезичну мережу, виконувати наземні геодезичні знімання, застосовувати математичну обробку результатів польових вимірів, складати плани та карти, профілі, визначати площі сільськогосподарських угідь, землекористувань.</p> <p>Завдання: застосовувати студентами геодезичні прилади для проведення інженерно геодезичних вишукувань, камеральній обробці та складання планів, профілів трас водопостачання і водовідводу. Вирішувати проектні задачі за створеними планами, профілями.</p>	<p>рівномірному русі рідини; водозливні і спрягаючі споруди; використовувати при розрахунках таблиці, графіки, номограми, комп'ютерну техніку.</p> <p>знати: терміни та визначення основних понять з геодезії, прийняті державними та галузевими стандартами, принципи виконання геодезичних робіт.</p>
5	Водопостачання	1 Загальні відомості про	<p>Мета: формування теоретичних знань та практичних навиків з</p>	<p>Знати: види джерел водопостачання, способи забирання води з нього, зони,</p>

	<p>водопостачання</p> <p>2 Водопровідні мережі, водоводи та споруди на них</p> <p>3 Напірно – регулювальні та запасні споруди</p> <p>4 Джерела водопостачання</p> <p>5 Споруди для забирання підземної води</p> <p>6 Буріння водозабірних свердловин</p> <p>7 Поліпшення якості води</p>	<p>питань забезпечення споживачів водою необхідної кількості, відповідної до вимог якості та подавання води до місць споживання під необхідним напором; улаштування споруд для забирання води із джерел, поліпшення її якості, проведення заходів з підтримування вододжерел та водопровідних споруд у належному санітарному стані з метою запобігання їх забруднення та виснаженню</p> <p>Завдання: навчити студентів виконувати розрахунки по визначенню водопотреби б'єкта, основних розмірів споруд водопровідної системи, вирішувати питання щодо вибору запасно-регулювальних споруд, водопровідних труб, фасонних частин, водопровідної арматури, контролюно – вимірювальних приладів, складу та типу споруд водоочисної станції</p>	<p>санітарної охорони вододжерел; схеми і системи водопостачання населених пунктів; норми та режим водоспоживання; основи проектування водопровідних мереж, водоводів та споруд на них; методи буріння свердловин, переваги та недоліки різних методів буріння; методи поліпшення якості води.</p> <p>Уміти: виконувати розрахунки по визначенню водопотреби б'єкта водопостачання; складати робочі креслення водопровідних мереж, водозабірних споруд, запасно-регулювальних споруд, споруд по поліпшенню якості води; використовувати методи техніко-економічного обґрунтування прийнятих рішень</p>
--	--	---	--

6	<p>Водовідведення</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Схеми і системи водовідведення 2. Проектування системи водовідведення 3. Технологія чищення стічних вод 4. Обробка осаду стічних вод 5. Основи проектування 6. Охорона водойм від забруднень 7. Курсове проектування 	<p>Мета: глибоке творче усвідомлення студентами навчальної дисципліни з питань проектування, обслуговування систем водовідведення, очищення і знешкодження стічних вод від населених пунктів та промислових підприємств.</p> <p>Завдання: одержання практичних навиків з охорони поверхневих і підземних вод від забруднення стічними водами</p>	<p>Знати: вимоги нормативно-технічних документів до проектування та експлуатації мереж і споруд системи водовідведення; методи і способи визначення мереж і споруд об'єктів водовідведення.</p> <p>Вміти: використовувати результати вишуквальних робіт, обчислювану техніку, та діючі методики, виконувати інженерні розрахунки елементів мереж і споруд.</p>
7	<ol style="list-style-type: none"> 1. Загальні питання гідрології. 2. Гідрометрія. 3. Гідрологічні розрахунки. 4. Гідрогеологія. 	<p>Мета: дати студентам теоретичні знання і допомогти набутти практичних навичок з питань водних ресурсів.</p> <p>Завдання: вчення дисципліни «Основи гідрології та гідрогеології» є фактори і закономірності формування річного стоку, режиму річок, озер, боліт, способи і технічні засоби вимірювання та визначення основних гідрологічних характеристик</p>	<p>Знати: основні гідрографічні та гідравлічні характеристики річок і річкових басейнів; організацію служби і державного обліку води в Україні; деформацію річкового русла; утворення, рух і розподіл наносів; прилади і методику вимірювання рівнів, глибини і швидкості; течії води в річках і каналах; виконувати гідрогеологічні розрахунки і дослідження.</p> <p>Уміти : обробляти метеорологічні спостереження. Обчислювати кількість</p>

			<p>водотоків і водойм, проводити спостереження за хімічним складом і забрудненням води на ріках і водоймах і в підземних водах, розуміти основи інженерних гідрологічних і водогосподарських розрахунків, виробити практичні навички використання отриманих знань під час вивчення профільючих дисциплін і в своїй виробничій діяльності.</p>	<p>опадів на певну площу, величину випаровування з поверхні води і суші . Виконувати обробку спостережень за рівнями води , обчислювати морфометричні характеристики русла й басейну річки, обчислювати витрати води, твердий і рідкий стік річок за матеріалами гідрометричних спостережень; використовувати прилади й обладнання для обліку та оцінки якості води, використовувати гідрологічні розрахунки з визначення норми внутрішнього розподілу стоку при наявності, недостачі і відсутності даних гідрометричних спостережень; обчислювати дебіт досконалих ґрунтових колодязів; визначати режим і баланс підземних вод.</p>
--	--	--	---	--

8	<p>Будівельна техніка</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Будівельна техніка. Землерийно-транспортні машини і екскаватори 2. Машини для розпушування та ущільнення ґрунтів. 3. Машини і устаткування для приготування бетонних робіт та ручні машини 	<p>Мета: оволодіння знаннями з будови і принципу роботи будівельних машин.</p> <p>Завдання: ознайомлення з роботою будівельних машин, відвідувати об'єкти меліоративного, промислового і сільськогосподарського будівництва, організувати проведення занять на виробництві та залучати виробників до проведення занять.</p>	<p>Знати: основні типи і марки сучасної будівельної техніки, будову і принцип їх роботи; основні техніко-економічні показники і галузі застосування машин і механізмів;</p> <p>типи і конструкції систем управління машинами; правила безпеки; основні вимоги до сучасної будівельної техніки, їх класифікацію та умови застосування для конкретної зони використання; принцип роботи, будову, взаємодію та регулювання механізмів, збірних одиниць, робочих і допоміжних органів і обладнання; вимоги державних і галузевих стандартів та матеріально-технічну базу для технічного обслуговування машин.</p> <p>Вміти: виконувати регулювання та підготовку машин і обладнання на заданий режим конкретних умовах роботи; виконувати та усувати типові несправності машин у виробничих умовах; створювати безпечні умови під час роботи на будівельних машинах; визначати продуктивність машин та механізмів під час виконання будівельних робіт; організувати</p>
---	---	---	---

				<p>роботу машин та механізмів під час виконання будівельних робіт; забезпечувати ефективну роботу будівельних машин та механізмів; готувати до роботи, будівельну техніку; виконувати роботи щодо забезпечення охорони навколишнього середовища; керувати будівельними машинами; розраховувати і визначати оптимальні регульовальні та технологічні параметри, проводити налагодження роботи машин, обладнання, оцінювати якість і ефективність їх роботи, мати навички виконання механізованих робіт, операцій процесів; освоювати конструкції нових машин, обладнання і технічних комплексів, обґрунтовувати їх придбання, впровадження у виробництво, формувати парк машин для господарств і організацій та проводити контроль якості машин, обладнання, вузлів деталей;</p>
9	<p>Основи екології</p>	<p>1. Теоретичні аспекти екології та природокористування. 2. Практичні аспекти екології та природокористування.</p>	<p>Мета: забезпечення студентів необхідними теоретичними знаннями, практичними вміннями й навиками при вивченні, освоєнні і охороні природного навколишнього</p>	<p>Знати : Основні положення екології, охорони навколишнього середовища і раціонального природокористування. Значення ґрунту, атмосферного повітря, водних ресурсів, надр, рослинного і тваринного світу для людини і біосфери в цілому. Суть</p>

		<p>середовища</p> <p>Завдання: набуття конкретних знань про розвиток наук з охорони навколишнього середовища та екології; вивчення основних положень екології, охорони навколишнього середовища,раціонального природокористування; засвоєння знань про значення ґрунту, атмосферного повітря, водних ресурсів, надр, рослинного і тваринного світу; набуття конкретних знань з охорони навколишнього природного середовища; вміти розробляти заходи по зниженню антропогенного впливу на біосферу та її компоненти; навчити студентів оцінювати екологічну ситуацію на підприємствах, територіях, регіонах.</p>	<p>заходів з охорони навколишнього середовища. Основні види забруднюючих речовин. Природно-заповідний фонд, призначення природо-заповідних територій, їх види.</p> <p>Уміти : проводити загальний і конкретний опис стану рік, озер повітряного басейну, окремих територій. Розрізняти рідкісні види рослин і тварин, занесених у Червону книгу України.</p>
--	--	---	--

Додаток підготовлено автором на основі опрацювання матеріалів офіційних документів Екологічного коледжу Львівського національного аграрного університету.

**Організаційна структура соціального партнерства
у системі професійної освіти Австрії та Німеччини й України**

Рівень управління	Країна	Органи управління (державні, недержавні, суспільні)
1 Федеральний	2 Австрія	3 Федеральне міністерство освіти, науки і культури у співпраці з відповідними фаховими міністерствами; Федеральний інститут професійних досліджень; Австрійська федерація профспілок; Федеральне об'єднання роботодавців; Федеральна агенція праці.
Федеральний	Німеччина	Федеральне міністерство освіти і науки з відповідними фаховими міністерствами; Федеральний інститут професійної освіти; Федеральна конфедерація асоціацій роботодавців; Федеральна агенція праці.
Національний	Україна	Міністерство освіти і науки України (МОН); Інститут модернізації змісту освіти МОН; Представницький орган Федерації роботодавців України (за згодою); Міністерство праці та соціальної політики України; Державна служба зайнятості; Федерація роботодавців України.
Регіональний	Австрія	Міністр у справах освіти (навчання, мистецтва і культури); Регіональне управління у справах освіти (навчання, мистецтва і культури); Земельні агенції праці; Центри професійної орієнтації; Земельні об'єднання роботодавців.

1	2	3
Регіональний	Німеччина	Міністр у справах освіти (науки і культури); Постійна конференція міністрів у справах освіти; Центри підтримки та розвитку професійної освіти; Інформаційно-консультативні центри з питань професійної освіти та працевлаштування; Земельні об'єднання роботодавців.
Регіональний	Україна	Обласні та Київська державні адміністрації; Департаменти (управління) освіти і науки обласних державних адміністрацій; Навчально-методичні (науково-методичні) центри (кабінети) професійно-технічної освіти у областях; Об'єднання організацій роботодавців; Регіональні центри зайнятості.
Локальний	Австрія, Німеччина,	Ради з питань професійної освіти; Місцеві органи управління; Центри зайнятості; Місцеві асоціації, об'єднання, рухи.
Локальний	Україна	Ради професійно-технічної освіти; Місцеві органи управління; Базові центри зайнятості; Місцеві асоціації, об'єднання, рухи.
Рівень навчального закладу	Австрія, Німеччина, Україна	Адміністрація закладу професійної освіти; Рада закладу професійної освіти; Органи студентського самоврядування.
Рівень підприємства, на якому здійснюється первинна професійна підготовка фахівців в рамках дуальної системи освіти	Австрія, Німеччина	Адміністрація підприємств; Рада підприємств.
Рівень підприємства, на якому здійснюватиметься впровадження елементів дуальної форми навчання	Україна	Адміністрація підприємств; Рада підприємств

Додаток підготовлено автором на основі опрацювання матеріалів офіційних документів

**Порівняльно-педагогічний аналіз професійної підготовки фахівців сфери послуг
(водопостачання/водовідведення) на прикладі
Екологічного коледжу Львівського державного аграрного університету (Україна) та екологічної школи
ім. Кершенштайнера (Німеччина)**

Критерії порівняння	Німеччина	Україна
1	2	3
Спеціальність	«Фахівець з водопостачання»; «Фахівець з водовідведення».	«Обслуговування устаткування систем водопостачання та водовідводу».
Умови вступу	Атестат про завершення головної або реальної школи (базова середня освіта).	Атестат про здобуття загальної середньої освіти та вступні іспити з української мови та математики; Атестат про здобуття загальної середньої освіти, сертифікат ЗНО з української мови та літератури, загальноосвітнього предмета, з якого проводиться ЗНО (на вибір з трьох предметів).
Місце навчання	Професійна школа / підприємство, на якому здійснюється практичне навчання у дуальній системі професійної освіти.	Коледж.
Виробнича практика	—	Навчальна; технологічна; переддипломна.
Форма навчання	Кредитно-модульна (14 модулів)	Кредитно-модульна (130 модулів) для здобуття робітничої професії «Технік з експлуатації мереж споруд водопровідно-каналізаційного господарства»; (20 модулів)

1	2	3
Тривалість навчання/	2 роки	3 роки присвоєння ліцензованої робітничої професії; 4 роки – здобуття диплома молодшого бакалавра
Форми проміжного підсумкового контрольного заходу	1 проміжний іспит відповідно до модулів з блоку «Техніка для захисту навколишнього середовища» (в кінці 2 року навчання).	17 заліків та 12 іспитів (впродовж перших трьох курсів навчання) із циклів: професійної та практичної підготовки, загальноосвітніх дисциплін, гуманітарної та соціально-економічної підготовки
Форми підсумкового контрольного заходу для присвоєння робітничої професії	1 іспит (в кінці 3 року навчання).	1 залік та захист курсового проекту (вкінці 3 року навчання).
Форми проміжного підсумкового контрольного заходу із загальноосвітніх, гуманітарних дисциплін	Іспити необов'язкові (обов'язкові для подальшої можливості навчання в професійних гімназіях з метою складання іспитів на атестат зрілості (Abitur)).	Іспити обов'язкові (усі студенти коледжу здобувають повну загальну середню освіту і мають можливість продовжити навчання у закладах вищої освіти).
Форми підсумкового контрольного заходу для здобуття ступеня «молодший спеціаліст» (молодший бакалавр)	—	Дипломний проект.
Матеріально-технічна база	Навчальні корпуси та навчально-методичні кабінети.	Музей, лабораторії, навчально-методичні кабінети, навчальні корпуси, виробничі майстерні, полігон.

Додаток підготовлено автором на основі опрацювання матеріалів офіційних документів

Рекомендації щодо використання конструктивних ідей зарубіжного досвіду соціального партнерства у професійній підготовці фахівців, загалом, сфери послуг, зокрема

Напрями		Рівні		
		Державний	Регіональний	Локальний
Концептуальні		<p>Реалізація комплексного розвитку системи соціального партнерства у професійній підготовці фахівців як міждисциплінарної проблеми, що пов'язана з соціально-культурними, політичними, економічними чинниками розвитку суспільства, глобальної стратегії сталого розвитку.</p>	<p>Визначення концептуальних освітніх потреб кожного регіону; Посилення ролі та завдань соціальних партнерів у професійній підготовці фахівців.</p>	<p>Формування концептуального підходу з метою налагодження соціального партнерства для надання якісних освітніх послуг згідно з освітніми потребами.</p>
				<p>Рівень закладу професійної освіти</p> <p>Виконання функцій та завдань, що покладені на нього у глобальному масштабі.</p>

Політико-стратегічний	<p>Розширення консультацій з усіма галузями промисловості з метою їх залучення до розроблення стратегічного плану розвитку соціального партнерства у професійній підготовці фахівців.</p>	<p>Реагування на всі зміни, які відбуваються в суспільстві, орієнтування на потреби економіки та оперативне врахування соціального замовлення суспільства шляхом розширення співпраці між соціальними партнерами з метою забезпечення функціонування та розвитку професійної освіти.</p>	<p>Реалізація урядової політики шляхом планування заходів за участі соціальних партнерів з метою профорієнтацій-ної роботи, привабливості та конкурентно-спроможності системи професійної освіти.</p>	<p>Вироблення індивідуальної стратегії налагодження системи соціального партнерства у професійній підготовці фахівців з метою забезпечення конкурентно-спроможності фахівців на локальному і глобальному ринках праці.</p>
Законодавчий	<p>Внесення доповнень до переліку професійно-технічних навчальних закладів та дорожню карту (план заходів) із упровадження елементів дуальної форми навчання у професійну підготовку фахівців</p>	<p>Створення робочих груп для розробки навчально-плануючої документації для реалізації плану заходів із упровадження елементів дуальної форми навчання у професійну підготовку фахівців водопостачання закладах професійної освіти регіону.</p>	<p>Укладення письмових угод про співпрацю між усіма зацікавленими сторонами-соціальними партнерами з чітким визначенням ролей та відповідальності кожної сторони з метою упровадження елементів фахівців водопостачання/водовідведення.</p>	<p>Розроблення наказів, розпоряджень про співпрацю між усіма зацікавленими сторонами-соціальними партнерами з метою якісної професійної підготовки фахівців водопостачання/водовідведення.</p>

<p>Організаційно-управлінський</p>	<p>Забезпечення випереджува-льного розвитку наукових досліджень з проблем теорії і методики професійної освіти та впровадження їх результатів у практику; Створення дієвої координуючої групи з метою визначення освітніх потреб, забезпечення багатоканального фінансування професійної освіти з боку державної, регіональної, місцевої влади, закладів професійної освіти.</p>	<p>Дотримання навчальних вимог відповідно до запитів ринку праці, а також впровадження різних джерел інвестування у розвиток досліджень з проблем теорії і методики професійної освіти та впровадження найефективні-шого способу використання доступних ресурсів, введення раціональних практичних заходів в секторі професійної освіти.</p>	<p>Укладання навчальних угод між закладом професійної освіти і підприємством, на базі якого здійснювати-меться практична професійна підготовка у рамках дуальної системи професійної освіти згідно із освітніми потребами.</p>	<p>Проведення наукових, конференцій, круглих сторін, семінарів, майстер-класів, тренінгів, групових та індивідуальних консультацій на тему дуальної освіти.</p>
---	--	--	--	---

Навчально-методичні:	Забезпечення методичного супроводу впровадження елементів дуальної форми навчання.	Реалізація урядової політики в галузі професійної освіти для впровадження елементів дуальної форми навчання.	Розширення консультацій з усіма галузями промисловості з метою їх залучення до розробки навчальних планів та програм для впровадження елементів дуальної форми навчання.	Урахування рекомендацій соціальних партнерів у виборі змісту, методів та форм навчання для впровадження елементів дуальної форми навчання.
Економічні:	Реалізація системи соціального партнерства у професійній підготовці фахівців сфери послуг як дієвого механізму забезпечення сталого розвитку економіки держави.	Активізація співпраці між різними гілками влади та бізнесом для створення агентств з освітніх кредитів та субсидій на особистісний розвиток фахівців та їх кар'єрне зростання.	Залучення різних джерел фінансування, що незаборонені законодавством України.	Проведення загальних зборів закладів професійної/вищої освіти із усіма соціальними партнерами для обговорення, ініціювання пропозицій та прийняття рішень щодо сталого розвитку та удосконалення професійної освіти.

Додаток підготовлено автором на основі опрацювання матеріалів офіційних документів

III. План навчального процесу

№ з/п	НАЗВА ДИСЦИПЛІНИ	Розподіл годин по семестрах				Кількість контрольних робіт	Всього	Кількість годин				Семінарська робота	Розподіл по курсах і семестрах						
		екзамени	залік	курсових проєктів	залик			Аудиторних	Інформаційних	практичних	1 курс		2 курс	3 курс	4 курс	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8
Ціка загально-освітніх дисциплін																			
1	Українська мова	4	1, 2, 3		3	140	140			0		38	40	36	26				
2	Українська література	4	1, 2		2	210	90			20		96	94						
3	Іноземна мова	4	1, 2		2	82	2	80		0		38	44						
4	Словознавство	4	1, 2		2	104	102			2		58	44						
5	Всесвітня історія	4	1, 2		2	104	102			2		58	44						
6	Історія України	4	1, 2		2	80	80			0		36	44						
7	Математика	3	1, 2		3	280	250			30		72	88	90					
8	Фізика	3	1, 2		3	140	110	22		8		38	58	36					
9	Астрономія	3	3		1	34	28	6		0		34							
10	Біологія	3	1, 2		2	122	68	42		12		46	64						
11	Географія	3	1		1	52	52			0		52							
12	Хімія	3	1, 2		2	70	50	20		0		38	32						
13	Інформатика	3	1, 2		2	82	32	50		0		38	44						
14	Фізична культура	3	1, 2		2	82	2	80		0		38	44						
15	Зачист Втретини	3	1, 2		2	70	62			8		38	24						
16	Людина і світ	3	2		1	34	34			0		34							
17	Правознавство (Основи правознавства)*	3			1	90	30			60									
18	Екологія (Основи екології)*	3			1	90	30			60									
19	Художня культура (Культурологія)*	3			1	90	30			60									
20	Економіка (Основи економічних теорій)*	3			1	90	30			60									
21	Вступ до спеціальності	3	31		33	1686	1304	300	0	82	0	684	762	162	26	0	0	0	0
Ціка гуманітарної та соціально-економічної підготовки																			
1	Історія України*	3			1	90	30			60	3			30					
2	Українська мова за професійним спрямуванням	6			2	90	2		28	60	3								
3	Культурологія*	3	3		2	90	30			60	3			30					
4	Основи економічних теорій*	5	4		2	90	60			30	3			30					
5	Основи правознавства*	3	2		1	90	30			60	3			30					
6	Іноземна мова*	3	3, 4, 5, 6		4	210	2		112	96	7			36	38	20	20		
7	Фізичне виховання	3	3, 4, 5, 6, 7		4	270	8		206	56	9			34	24	60	48	48	
Ціка математичної природничо-наукової підготовки																			
1	Вища математика та основи системного аналізу	4			1	150	50		40	60	5			90					
2	Фізика	4			1	120	40	30		50	4			70					
3	Безпека життєдіяльності та охорона праці	3			1	90	16		28	46	3			44					
4	Хімія	3	3		1	90	28		28	34	3			56					
5	Терористична небезпека	4	3		2	180	50		48	82	6			38	60				
6	Статистика	6			1	150	14		46	90	5			60					
7	Екологія та захист навколишнього середовища	3	3		1	120	30		30	60	4			60					
	Основи інформатики та ОТ	6	6		1	120	20	40		60	4			60					
Разом																			
		5	4		9	1120	248	98	19	482	34	0	0	198	220	0	120	0	0

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Цикл професійної та практичної підготовки																			
1	Опір матеріалів	6	5	2	150	42	54	5	54	5						50	46		
2	Будівельне матеріалознавство		3	1	120	34	28							62					
3	Інженерна та комп'ютерна графіка	6	5	6	2	180	44		60	76	6					68	36		
4	Метрологія і стандартизація		5	1	90	24			32	34	3					56			
5	Інженерна геодезія	4		1	90	28			32	30	3				60				
6	Архітектура будівель і споруд	8	7	8	2	240	60		88	92	8							100	48
7	Будівельна техніка та виробнича база	8		1	120	32			28	60	4								60
8	Меліоративні та гідротехнічні споруди		8	1	120	36			24	60	4								60
9	Володощання	7	6	7	1	150	72		32	46	5					54	50		
10	Володощання	8		1	150	60			30	60	5								90
11	Економіка, організація і планування виробництва	7		1	120	48			30	42	4								78
12	Насоси і насосні станції	5		1	120	60			30	30	4					90			
13	Гідраліка	5	4	1	120	50			40	30	4				34	56			
14	Експлуатація уст. систем володощання і водовідводу	8	7	2	150	46			44	60	5							48	42
15	Санітарно-технічне обладнання будівель і споруд			5,6	2	90	50		30	10	3					50	30		
16	Основи гідрології та гідротехніки			3	1	90	40		20	30	3								60
17	Технологія і організація рем.-буд. пусконаладжувальних робіт			7	1	90	40		20	30	3								
	Разом	11	13	3	22	2190	766	28	594	802	73	0	0	122	94	370	166	336	300
	Всього	22	29	3	43	4140	1176	126	1132	1706	138	684	792	612	432	480	384	384	300
	Практики					780					26								
	Дипломне проєктування					180					6								
	Екзаменаційна сесія					300					10								
	Всього					5400					180								
	Години на тиждень																		
	Дисципліни, що вивчаються																		
	Курсових проєктів																		
	Екзамнів																		
	Заліків																		

У шостому семестрі студенти проходять кваліфікаційні випробування на одержання робітничої професії:

VI. Дипломний проєкт (робота)
 Виконання дипломного проєкту (роботи)
 Захист дипломного проєкту (роботи)

IV. Виробнича практика			
	Семестр	Тижнів	
1. Практика з інженерної геодезії	4	3	
2. Практика з компютерної графіки	6	3	
3. Практика з будівельного матеріалознавства	4	4	
4. Практика з інформатики та ОГ	6	1	
5. Практика з володощання	6	2	
6. Практика з водовідведення	6	2	
7. Практика з насосів і насосних станцій	5	2	
8. Виробничо-технологічна практика	7	6	
9. Переддипломна практика	8	3	
Разом		26	

з 11.05; по 21.06.
 з 22.06.

**Перелік закладів професійної освіти
для упродовження елементів дуальної форми навчання упродовж 2017-2020 років
у професійну підготовку кваліфікованих робітників з конкретних робітничих професій
(Додаток 1 до наказу МОН України від 23.06.2017 р. №916 «Про впровадження елементів дуальної форми навчання у
професійну підготовку кваліфікованих робітників»)**

№	Регіон	Заклад професійної освіти	Професія
1.	Вінницька	Державний професійно-технічний навчальний заклад «Вінницьке вище професійне училище сфери послуг»	Кухар Кондитер
2.	Волинська	Ковельський професійний ліцей	Електрогазозварник
3.	Дніпропетровська	Криворізький гірничо-технологічний ліцей	Машиніст електровозу (гірничі роботи)
4.	Донецька	Краматорське вище професійне училище Маріупольське вище металургійне професійне училище	Верстатник широкого профілю Оператор поста керування (стале плавне та прокатне виробництво) Слюсар ремонтник Стропальник

5.	Житомирська	Житомирський професійний ліцей харчових технологій	Пекар
6.	Закарпатська	Вище професійне училище № 3 м. Мукачево	Кондитер Регулювальник радіоелектронної апаратури та приладів Контролер радіоелектронної апаратури та приладів
7.	Запорізька	Державний навчальний заклад «Запорізьке вище індустріально-політехнічне училище»	Машиніст крана металургійного виробництва
8.	Івано-Франківська	Державний навчальний заклад «Запорізький професійний ліцей залізничного транспорту» Державний навчальний заклад «Запорізьке машинобудівне вище професійне училище» Вище художнє професійне училище № 3 м. Івано-Франківська	Машиніст дизельного поїзда Токар Столяр
9.	Київська	Державний професійно-технічний навчальний заклад «Білоцерківський професійний ліцей»	Верстатник деревообробних верстатів Електромонтажник з освітлення та освітлювальних мереж Електромонтажник силових мереж та електроустановка
10.	Кіровоградська	Державний навчальний заклад «Кіровоградське вище професійне училище № 4»	Верстатник широкого профілю Оператор верстатів з програмним керування
11.	Луганська	Вище професійне училище № 92 м. Северодонецька	Кухар
12.	Львівська	Державний навчальний заклад «Львівське вище професійне художнє училище»	Маляр Реставратор декоративно-художніх фарбувань

13. Миколаївська	Державний навчальний заклад «Вище професійне училище № 7 м. Миколаїв»	Електромонтер з ремонту та обслуговування електроустаткування Молодша медична сестра з догляду за хворими Електромеханік з ремонту та обслуговування лічильно-обчислювальних машин Кравець Електрозварник ручного зварювання
14. Одеська	Вище професійне училище № 21 м. Миколаєва Державний навчальний заклад «Миколаївське вище професійне училище технологій та дизайну» Державний навчальний заклад «Одеський професійний ліцей морського транспорту»	
15. Полтавська	Міжрегіональний центр професійної підготовки звільнених у запас військовослужбовців м. Хорол	Кухар
16. Рівненська	Рівненський професійний ліцей	Верстатник широкого профілю
17. Сумська	Державний професійно-технічний навчальний заклад «Конотопське вище професійне училище» Державний навчальний заклад «Сумський центр професійно-технічної освіти харчових технологій, торгівлі та ресторанного сервісу» Державний навчальний заклад «Сумське міжрегіональне вище професійне училище»	Слюсар з ремонту рухомого складу Продавець непродовольчих товарів Продавець продовольчих товарів Ліцувальник-плиточник
18. Тернопільська	Технічний коледж Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя	Слюсар з ремонту автомобілів

19. Харківська	Харківський професійний ліцей машинобудування Державний навчальний заклад «Харківське вище професійне училище № 6» Люботинський професійний ліцей залізничного транспорту	<p>Слюсар-складальник літальних апаратів</p> <p>Налагоджувальник верстатів і маніпуляторів з програмним керуванням</p> <p>Провідник пасажирського вагона</p> <p>Слюсар з ремонту рухомого складу</p> <p>Машиніст електропоїзда (кваліфікація помічник машиніста)</p> <p>Касир квитковий</p> <p>Касир багажний</p> <p>Касир товарний (вантажний)</p> <p>Машиніст тепловоза (кваліфікація – помічник машиніста)</p> <p>Машиніст електровоза (кваліфікація – помічник машиніста)</p> <p>Муляр</p> <p>Провідник пасажирського вагона</p> <p>Слюсар з ремонту рухомого складу</p> <p>Машиніст електропоїзда (кваліфікація – помічник машиніста)</p> <p>Машиніст тепловоза (кваліфікація – помічник машиніста)</p> <p>Машиніст електровоза (кваліфікація – помічник машиніста)</p> <p>Оператор котельні</p>
----------------	---	---

20. Херсонська	Цюрупинський професійний ліцей Херсонський професійний суднобудівний ліцей	Швачка Верстатник широкого профілю Електрозварник ручного зварювання Швачка
21. Хмельницька	Державний навчальний заклад «Хмельницький центр професійно-технічної освіти сфери послуг»	Пекар Жилувальник м'яса та субпродуктів Виробник м'ясних напівфабрикатів
22. Черкаська	Державний навчальний заклад «Черкаське вище професійне училище»	Оператор лінії у виробництві харчової продукції
23. Чернівецька	Чернівецьке вище комерційне училище Київського національного торговельно-економічного університету	Кухар
24. Чернігівська	Ічнянський професійний аграрний ліцей	Апаратник пастеризації та охолодження молока Оператор лінії виробництва харчової продукції (молочна продукція)
25. м. Київ	Київське вище професійне училище технологій та дизайну одягу Київське вище професійне училище швейного та перукарського мистецтва Вище професійне училище №33 м. Києва	Кравець Кухар Кондитер Кухар Кондитер

			Кіровоградський енергетичний ліцей	Слюсар-електромонтажник
		Кіровоградський професійний ліцей будівництва і комунального господарства	Кіровоградський професійний ліцей будівництва і комунального господарства	Електромонтажник вторинних ланцюгів. Слюсар-електрик з ремонту електроустаткування на автомобільному транспорті
		Кіровоградське вище професійне училище деревообробки	Кіровоградське вище професійне училище деревообробки	Столяр Верстатник деревообробних верстатів Деревообробник будівельний
		Кіровоградське вище професійне училище будівництва і дизайну	Кіровоградське вище професійне училище будівництва і дизайну	Електромонтажник з освітлення та освітлювальних мереж
		Кіровоградське вище професійне училище будівництва і архітектури	Кіровоградське вище професійне училище будівництва і архітектури	Муляр Монтажник з монтажу сталевих та залізобетонних конструкцій
		Кіровоградський професійний будівельний ліцей	Кіровоградський професійний будівельний ліцей	Електрогазозварник
		Вище професійне училище № 25 м. Києва	Вище професійне училище № 25 м. Києва	Маляр Штукатур Лицувальник-плиточник
		Державний навчальний заклад «Київське регіональне вище професійне училище будівництва»	Державний навчальний заклад «Київське регіональне вище професійне училище будівництва»	Монтажник санітарно-технічних систем та устаткування

За Директоратом департаменту професійної освіти



М. С. Кучинський

К. Б. Вирнасенко

Додаток підготовлено автором на основі вивчення нормативного документу

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

АВШЕНЮК НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА
КРЕДЕНЕЦЬ НАДІЯ ЯРОСЛАВІВНА

**ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА У ВИМІРАХ
СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА
В АВСТРІЇ І НІМЕЧЧИНІ**

МОНОГРАФІЯ

Видається в авторській редакції

Підписано до друку 08.07.2019 р.
Формат 70×100/16. Папір офсетний. Друк цифровий.
Умовн. друк. арк. 20,48. Обл.-вид. арк. 15,16.
Наклад 300 прим.

Видавець і виготовлювач: ТзОВ «Растр-7»
79005, м. Львів, вул. Кн. Романа, 9/1
тел./факс: (032) 235 52 05, 235 72 13
e-mail: rastr.sim@gmail.com www.rastr-7.com.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ЛВ № 22 від 19.11.2002 р.

Авшенюк Наталія Миколаївна

завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, старший науковий співробітник, член Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, доктор педагогічних наук



Креденець Надія Ярославівна

викладач циклової комісії іноземних мов Відокремленого структурного підрозділу Технологічного коледжу Національного університету «Львівська політехніка», член Всеукраїнської програми підтримки освітніх реформ в Україні «Демократична школа» Європейського центру Вергеланда, кандидат педагогічних наук



РАСТР-7

ISBN 978-617-7726-88-2



9 786177 726882