

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ

**Професійний розвиток персоналу
підприємств
у країнах Європейського Союзу**

посібник

Київ - 2015

УДК 377/378:331.108.45

ББК 74.5я7

П 78

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України,
(протокол № від 2015 р.)*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Н. В. Пазюра – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторії порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

В. Т. Лозовецька – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії професійної кар'єри Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

Л. Д. Герганов – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора навчального центру ПрАТ «Українське Дунайське пароходство»

Професійний розвиток персоналу підприємств у країнах Європейського Союзу: посібник / Л. П. Пуховська, А. О. Ворначев, С. О. Леу ; за наук. ред. Л. П. Пуховської. – Київ: ІПТО НАПНУ. 2015. – 176 с.

У посібнику, підготовленому на основі аналізу чинних документів, матеріалів порівняльних досліджень Європейського Центру розвитку професійної освіти і навчання, монографічних досліджень та європейської періодики, охарактеризовано сучасний стан і тенденції професійного розвитку персоналу підприємств у країнах Європейського Союзу в контексті стратегії «Європа-2020». Розкрито особливості та сучасні моделі фінансування професійного навчання і розвитку персоналу підприємств у країнах ЄС. Проаналізовано дидактичні засади підготовки викладацького персоналу для системи професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу. Запропоновано рекомендації щодо використання в Україні європейського досвіду реалізації програм професійної підготовки і розвитку персоналу на виробництві.

Для науковців, розробників державної політики в галузі освіти, працівників професійних навчальних закладів, викладачів, управлінців, роботодавців, студентів.

З М І С Т

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ I. РОЗВИТОК ТРУДОВИХ РЕСУРСІВ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ.....	11
1.1. Європейські орієнтири розвитку трудових ресурсів у стратегії «Європа-2020»	11
1.2. Нова парадигма і професійна освіта: аналіз теоретичних засад професійного розвитку виробничого персоналу	23
РОЗДІЛ 2. СУЧАСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ І ТЕНДЕНЦІЇ ВНУТРІШНЬОФІРМОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ Й РОЗВИТКУ ПЕРСОНАЛУ В КРАЇНАХ ЄС.....	43
2.1. Європейська статистика щодо навчання і професійного розвитку виробничого персоналу в умовах інтеграції	43
2.2. Європейські тенденції професійного навчання і розвитку виробничого персоналу	60
РОЗДІЛ 3. ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ТА РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЦЬКОГО ПЕРСОНАЛУ ДЛЯ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ	74
3.1. Обґрунтування виробничо-педагогічних умов професійного розвитку викладачів/тренерів на виробництві	74
3.2. Європейські керівні принципи професійного розвитку педагогів професійної освіти і навчання.....	86
РОЗДІЛ 4. ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ФІНАНСУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ВИРОБНИЧОГО ПЕРСОНАЛУ В КРАЇНАХ ЄС.....	107
4.1. Сучасні фінансові механізми регулювання професійного навчання на виробництві в країнах ЄС.....	107
4.2. Механізми розподіленого несення витрат на професійну освіту і навчання в країнах Центральної й Північної Європи	124
РОЗДІЛ 5. КЛЮЧОВІ ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ ГЛОСАРІЯХ І ДОКУМЕНТАХ	148
ДОДАТОК А Брюггське Комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти та навчання на період 2011-2020 рр (фрагмент)	160
ДОДАТОК Б Компетентнісний профіль інструктора/тренера	168
ДОДАТОК В Розпорядження щодо придатності й відповідальності тренерів (AEVO/Німеччина).....	171
ДОДАТОК Г Рамка компетентності тренера (Бельгія).....	174

ПЕРЕДМОВА

Сучасне знання щодо загальних процесів розвитку людства знаходиться в стані глибоких інтелектуальних і політичних змін. Прийшло усвідомлення того, що в XXI ст. магістральним напрямом економічної і соціальної політики мають стати питання ефективності функціонування ринку праці. Як зазначається в «цілях розвитку тисячоліття» соціально-економічний ріст має носити інклюзивний характер та вести до створення продуктивних і достойних робочих місць. Освіта і кваліфікована робоча сила є одним із найважливіших компонентів нового підходу з опорою на ринках праці і їх ефективності.

Впродовж багатьох років міжнародні організації і їх інституції (Міжнародна Організація Праці – МОП, Організація Економічного Співробітництва і Розвитку – ОЕСР, Європейський Центр розвитку професійної освіти і навчання – ЄЦРПОН та ін.) проводили аналітично-дослідницькі роботи в галузі підвищення кваліфікації кадрів. Результати напрацювань лягли в основу керівних політичних документів світової спільноти у поступі до суспільства Знань, включаючи вибудову ефективної політики у сфері професійного розвитку виробничого персоналу як невід’ємного елемента національних стратегій розвитку.

Проголошені в Стратегії «Європа-2020» завдання щодо зміцнення трудового потенціалу Європейського Союзу в подальшому були конкретизовані в низці офіційних документів ЄС, резолюцій, рекомендацій, доповідей та програм Європейської Ради, Європейської Комісії, Європейського Парламенту, офіційних національних документах тощо. Так, Брюггське Комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти та навчання на період 2012-2020 рр., прийняте Європейською Комісією спільно з міністрами, які відповідають за цю сферу в країнах-членах (2010) (див. додаток А), поставило на порядок денний сучасного і майбутнього розвитку Європи системне запровадження у всі

програми професійної освіти (шкільну профільну освіту, базову професійну освіту і навчання, безперервну професійну освіту і навчання) *навчання на засадах продуктивної діяльності*. Як зазначається в цьому стратегічному документі, навчання на основі практичної діяльності на виробництві є засобом розвитку особистісного потенціалу, сприяє стабільності розвитку професійної ідентичності, підвищує самооцінку, дає змогу розвивати власний потенціал, зберігаючи дохід, тощо. «Добре відрегульована професійна освіта і навчання на виробництві та поза ним сприятиме соціальній єдності в наших суспільствах».

Ці ідеї є співзвучними з положеннями Закону України «Про професійний розвиток працівників» (2012), Положенням «Про професійне навчання працівників на виробництві» (2001) із внесеними до нього змінами (2012), «Стратегією інноваційного розвитку України на 2012-2020 роки в умовах глобалізаційних викликів» та іншими документами, спрямованими на модернізацію державної політики у сфері професійної підготовки і розвитку працівників з метою підвищення рівня їхньої конкурентоспроможності відповідно до потреб ринку праці, суспільства й особистості працівника в Україні. Від запуску в дію цих законів значною мірою залежить вихід України на вищий щабель соціально-економічного розвитку. При цьому важливого значення набуває науково-методичний супровід процесів модернізації професійної освіти, що передбачає конструктивне переосмислення вітчизняного досвіду у зіставленні його із зарубіжними, передусім, європейськими аналогами професійної підготовки і професійного розвитку виробничого персоналу.

Аналіз джерельної бази показав, що в педагогічній, психологічній, філософській, соціологічній та економічній науці накопичена значна кількість вітчизняних і зарубіжних наукових розвідок щодо професійної підготовки і професійного розвитку виробничого персоналу в контексті освіти впродовж життя. Науковцями досліджувались інтеграційні та глобалізаційні процеси в освіті, різні аспекти сучасної освітньої політики,

підготовка виробничого і педагогічного персоналу в країнах з високорозвинутою економікою (Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, С. Бабушко, Н. Бідюк, А. Ворначев, Т. Десятов, А. Каплун, В. Кудін, О. Локшина, С. Мельник, Н. Ничкало, Н. Пазюра, В. Радкевич, С. Романова, В. Савченко, О. Щербак та інші). Проте для забезпечення збалансованого розвитку і продуктивного використання трудового потенціалу України необхідний *системний науковий аналіз професійного навчання і розвитку виробничого персоналу в країнах ЄС*, зокрема, наукове обґрунтування *тенденцій розвитку цього феномена* в країнах Європейського Союзу. Актуальність таких досліджень є незаперечною у зв'язку з прогностичною функцією порівняльної педагогіки, яка забезпечує практикоорієнтованість порівняльно-педагогічних розвідок. Будучи категорією порівняльної педагогіки, тенденція (з *лат.*- спрямованість розвитку певного явища чи процесу) розуміється нами у контексті сучасних методологічних підходів до порівняльно-педагогічних досліджень як спрямованість руху і як якісні зміни, що відбуваються під час цього руху.

На з'ясування тенденцій та обґрунтування концептуальних засад професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів спрямовує увагу науковців Академія педагогічних наук НАПН України (методологічний семінар 29 жовтня 2014 р.). Наголошується на тому, що завдяки використанню досвіду ЄС стає інноваційним розвиток вітчизняної професійної освіти, зростає потреба фахівців у підвищенні кваліфікації впродовж трудової діяльності, відповідно вимог сучасного європейського ринку праці, удосконалюється національна система компетенцій і кваліфікацій тощо.

У 2013-2015 рр. в Інституті професійно-технічної освіти НАПН України здійснено комплексне наукове дослідження «Професійне навчання кваліфікованих робітників в умовах високотехнологічного виробництва», в рамках якого проведено порівняльне дослідження особливостей професійного розвитку персоналу підприємств у країнах Європейського

Союзу. Чільне місце серед провідних положень комплексного дослідження посідає ідея про важливе значення досвіду великих західних фірм, у яких професійне навчання персоналу (людський ресурс) є системою взаємозалежних дій щодо вироблення стратегії прогнозування і планування потреби в кадрах тієї чи іншої кваліфікації, управління кар'єрою і професійним розвитком, а також організації процесу адаптації, навчання, тренінгу, формування організаційної культури тощо.

Даний посібник має на меті надати читачу загальну характеристику інтеграційних процесів у сфері професійної освіти й навчання в ЄС і підготувати до сприйняття європейських цінностей, зокрема, багатоманітності та єдності європейських систем професійної освіти і навчання, а також необхідності трансформації європейських освітніх традицій, посилення спільних тенденцій професійного навчання і розвитку виробничого персоналу в країнах ЄС, формування фахівця як цілісної особистості, здатної на основі оволодіння фундаментальними знаннями інтегрально розв'язувати професійні завдання і життєві проблеми у контексті сучасних проблем розвитку цивілізації.

У першому розділі (автор д.п.н., проф. Пуховська Л. П.) – «Розвиток трудових ресурсів у країнах Європейського Союзу: проблеми і перспективи» – доводиться, що фундаментальною основою євроінтеграції у XXI ст. є досягнення стратегічних цілей, пов'язаних із формуванням у Європі найкращої у світі конкурентної і динамічної знаннєвої економіки «knowledge-based economy», яка забезпечує *стале економічне зростання, створення більшого числа привабливих робочих місць і соціальну злагоду*. Ця стратегія в новому сторіччі послідовно втілюється у життя через реалізацію десятирічних стратегій – «Лісабонської» (2000-2010) і нинішньої нової стратегії – «Європа-2020» (2011-2020). Характеризуються стратегічні орієнтири розвитку трудових ресурсів в ЄС та аналізуються теоретичні засади професійної освіти: провідні педагогічні поняття, які мають значення для професійного розвитку виробничого персоналу; сутність стратегії

навчання впродовж життя; моделі професійної освіти і навчання (ринково-орієнтована, модель професійних шкіл, інтегрована/кооперативна модель) та ін. Обґрунтовується висновок про те, що національні системи професійної підготовки історично зафіксувались у соціально організованій праці і стали складовою частиною національної культури праці в кожній країні ЄС.

Другий розділ (автор д.п.н., проф. Пуховська Л. П.) – «Сучасні характеристики і тенденції внутрішньофірмової професійної підготовки та розвитку персоналу в країнах ЄС» – присвячено аналізу Європейської статистики щодо навчання і професійного розвитку виробничого персоналу крізь призму низки спеціальних досліджень безперервного професійного навчання на виробництві в країнах ЄС (Continuing Vocational Training Survey – CVTS1, CVTS2, CVTS3, CVTS4). Результати досліджень характеризують рівень охоплення навчанням на виробництві внутрішніми і зовнішніми курсами за галузями; провайдери професійного навчання; традиційні та нові форми безперервної професійної освіти з врахуванням розмірів підприємств/фірм і секторів народного господарства; уміння/компетенції виробничого персоналу, на розвиток яких спрямовують професійне навчання підприємства/фірми в країнах ЄС; організаційні засади та головні форми і механізми контролю якості професійного навчання виробничого персоналу, які використовуються в країнах ЄС тощо.

У розділі доводиться, що інтеграція у сфері професійної освіти і навчання в ЄС набирає темпи, в ході яких збільшується конвергенція між європейськими країнами стосовно багатьох показників (доступність професійної освіти і навчання; оволодіння новими базовими уміннями/компетенціями, які забезпечуються синергією формальних і неформальних траєкторій навчання; збільшення інвестицій в розвиток людських ресурсів за активної участі соціальних партнерів; розвиток інновацій у викладанні й навчанні з переосмисленням ролі викладача/тренера; вдосконалення механізмів оцінки якості професійної освіти і навчання, а також її результатів тощо).

Третій розділ «Європейський досвід підготовки та розвитку викладацького персоналу для безперервної професійної освіти і навчання» (автор к.філ.н., доц. Ворначев А. О.) присвячено розкриттю сучасної пріоритетної проблеми теорії та практики професійної освіти – аналізу Європейського досвіду підготовки педагогічного персоналу для системи професійної освіти і навчання, виявленню спільних керівних принципів та специфічних національних рис сучасних виробничо-педагогічних систем в країнах Європейського Союзу. Визначається місце інструкторів/тренерів у професійному розвитку персоналу підприємств у країнах ЄС, характеризуються їх функції, завдання, професійний профіль тощо. На прикладах різних країн розкривається роль підприємств/компаній у професійному розвитку педагогічного персоналу на виробництві в умовах інноваційної стратегії розвитку європейського соціуму. Розкриваються сучасні європейські підходи до розвитку компетентності інструкторів/тренерів крізь призму системності, а саме: визначення потреб інструкторів/тренерів; забезпечення умов і можливостей для їхньої професійної підготовки і розвитку; оцінювання й визнання їхньої компетентності. Окреслюються кращі європейські практики професійного розвитку інструкторів/тренерів в умовах високотехнологізованого виробництва на основі нарощення їхнього інтелектуального капіталу, що приносить підприємствам вигоду і конкурентні переваги.

У четвертому розділі (автор м.н.с. Леу С. О.) – «Інноваційні форми фінансування професійного навчання виробничого персоналу в країнах ЄС» – розкриваються діючі механізми і принципи фінансування професійної підготовки виробничого персоналу, пов'язані з громадськими стратегіями, внесками соціальних партнерів, галузевими ініціативами та партнерством на чолі з підприємствами, професійним розвитком інструкторів/тренерів тощо. Висвітлюються сучасні інноваційні програми і заходи щодо фінансування безперервного професійного навчання виробничого персоналу в країнах Західної Європи та аналізується досвід і проблеми фінансування

безперервної професійної освіти і навчання в нових країнах-членах ЄС (Болгарії - BG, Естонії - EE, Кіпру - CY, Латвії - LV, Литви - LT, Мальти - MT, Польщі - PL, Румунії - RO, Словенії - SI, Словаччини - SK, Чехії - CZ, Угорщини - HU).

У п'ятому розділі посібника (автор д.п.н., проф. Пуховська Л. П.) – «Ключові поняття професійної освіти і навчання в європейських глосаріях і документах» – зібрано і представлено у двомовному форматі (українською і англійською) дотичні до теми дослідження терміни і поняття, що містяться в сучасних Європейських глосаріях, словниках і офіційних документах ЄС щодо розвитку професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу.

Сформульовані у посібнику положення щодо внутрішньофірмової професійної підготовки і розвитку персоналу в країнах ЄС були апробовані в Навчальному центрі ПрАТ «Українське Дунайське пароплавство», безпосередньо в навчальному процесі, а також у ході Всеукраїнських науково-практичних конференцій (2013; 2015), де обговорювалися питання управління розвитком професійного навчання персоналу підприємств, аналізувався міжнародний досвід професійного навчання та проблеми організації професійного навчання в конкретних сферах виробництва, пропонувались інноваційні технології професійного навчання тощо.

При обґрунтуванні європейських тенденцій розвитку виробничого персоналу ми отримали низку консультацій від європейських колег-компаративістів. Щиро дякуємо працівникам Федерального Інституту професійної освіти Німеччини, докторам Ізабель Ле Муїор і Крістіане Еберхардт (відділ інтернаціоналізації професійної освіти і навчання/менеджменту знань), за плідні зустрічі і наукові семінари, проведені в Україні на базі Інституту професійно-технічної освіти НАПН України і Goethe-Institut в Україні, а також за надання аналітичної літератури щодо розвитку безперервної професійної освіти в Німеччині та в Європі в цілому.

РОЗДІЛ I. РОЗВИТОК ТРУДОВИХ РЕСУРСІВ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

1.1. Європейські орієнтири розвитку трудових ресурсів у стратегії «Європа-2020»

На сучасному етапі розвитку Європейський Союз став перед необхідністю вирішення комплексу проблем соціального й економічного характеру, пов'язаних з глобалізацією. Недостатня конкурентоспроможність економіки ЄС, зростаюча культурна багатоманітність за рахунок розширення територій створили особливі умови, коли знання, вдосконалення людського капіталу, підвищення мобільності людських ресурсів отримують визначальне значення для перспектив зміцнення позицій Європейського Союзу на міжнародній арені.

Фундаментальною основою євроінтеграції у XXI ст. є досягнення стратегічних цілей, пов'язаних із формуванням у Європі найкращої у світі конкурентної і динамічної знаннєвої економіки «*knowledge-based economy*», яка забезпечує *стале економічне зростання, створення більшого числа привабливих робочих місць і соціальну злагоду*. Ця стратегія в новому сторіччі послідовно втілюється у життя через реалізацію десятирічних стратегій – «Лісабонської» [16] (2000-2010) і нинішньої нової стратегії [3] – «Європа-2020» (2011-2020).

Лісабонська стратегія розпочиналась як широкомасштабна програма зміцнення конкурентних позицій ЄС у світі і мала виступити найважливішим каталізатором реформ в країнах-членах ЄС. Стратегія включала в себе всі сфери діяльності ЄС стосовно підвищення ефективності економіки і покращення якості життя. Проте реалізація стратегії майже одразу зустрілася з великими труднощами і, починаючи з 2005 р., стратегія почала модернізуватися: мета створення самої конкурентоздатної економіки в світі була виключена, а пріоритети змістились у бік економічного росту і зайнятості.

Незважаючи на певні слабкі сторони, в цілому Лісабонська стратегія привела Європейські країни до конкретних дій, спрямованих на посилення їх росту і динаміки. Співставлення показників за «Лісабонськими критеріями» свідчить про істотні розбіжності між європейськими країнами. Хоча в середньому за кожним показником результати були не на користь Європи, проте ряд країн-лідерів ЄС (особливо скандинавські країни) продемонстрували результати, які випереджували США і Східну Азію [20].

Водночас фінансова криза і її наслідки змусили країни ЄС пережити глибокий економічний спад, що поставило перед Європейським Союзом завдання підготовки нової економічної стратегії, яка була б адекватна досягнутій стадії інтеграції та новій ролі ЄС у світі. У результаті в 2010 р. була затверджена нова стратегія розвитку ЄС «Європа-2020», яка розкриває європейську соціально-економічну концепцію XXI ст.

Попередня Лісабонська стратегія базувалася на принципі «все для всіх громадян». Тим часом, нинішній план значно чіткіше визначає цілі для заохочення підприємств, конкуренції та інновацій» – М. Гарбор, європарламентар

«Європа 2020» пропонує три головні фактори зміцнення економіки (базові стратегічні цілі):

«У цій програмі Ви не знайдете тієї величної ідеї як вийти на перше місце у світі. Наша новація полягає у забезпеченні збалансованого, екологічного та розумного зростання. Цілі також амбіційні, але реальні» – Жозе Мануел Баррозу, голова

- розумне зростання: зростання економіки, що ґрунтується на знаннях та інноваціях;
- стале зростання: сприяння більш ефективному використанню ресурсів, розвитку більш екологічної та конкурентоспроможної економіки;
- всеохоплююче зростання: стимулювання економіки з високим рівнем зайнятості, що сприятиме соціальній та територіальній згуртованості.

У розвиток цих цілей та надання поштовху в їх реалізації у стратегії висунуто сім флагманських ініціатив, а саме:

- *«Інноваційний Союз»* – для покращення рамкових умов та доступу до фінансування досліджень та інновацій, з тим щоб забезпечити перетворення інноваційних ідей на продукти та послуги, що сприятиме розвитку і створенню робочих місць;
- *«Молодь у русі»* – підвищення ефективності систем освіти та сприяння вступу молоді на ринок праці;
- *«Програма в області цифрових технологій для Європи»* спрямована на прискорення розвитку високошвидкісного доступу в інтернет, з тим, щоб компанії та домогосподарства мали змогу використовувати переваги єдиного ринку цифрових послуг;
- *«Європа з ефективним використанням ресурсів»* – зменшення залежності економічного зростання від використання ресурсів, підтримки переходу до низьковуглецевої економіки, збільшення використання відновлюваних джерел енергії джерел, модернізації транспортної галузі та підвищення енергоефективності;
- *«Промислова політика в епоху глобалізації»* – покращення економічного середовища, особливо для малих і середніх підприємств, й підтримки розвитку міцної та сталої промислової бази, що є конкурентоспроможною у світовому масштабі;
- *«Програма для нових умінь та робочих місць»* – модернізація ринків праці та розширення можливостей людей завдяки розвитку їхніх навичок впродовж життя з метою збільшення їхньої участі у трудовому житті й досягнення кращої координації між попитом і пропозицією на трудові ресурси, в тому числі, шляхом мобільності трудових ресурсів;
- *«Європейська платформа проти бідності»* спрямована на забезпечення соціально-територіальної згуртованості, щоб переваги економічного зростання та створених робочих місць розповсюджувалися на якнайширше коло населення, а люди, що живуть в умовах бідності й соціальної ізоляції

мали можливість жити гідним життям і брати активну участь у житті суспільства [21].

Кожна з названих ініціатив певною мірою проектується на національні стратегії інноваційного розвитку економіки і професійного розвитку виробничого персоналу. Проте дві з них – «*Молодь у русі*» і «*Програма для нових умінь та робочих місць*» – пропонують нові ідеї та програму дій щодо соціального розвитку, де освіта як інститут соціалізації особистості грає ключову роль.

Флагманська ініціатива «*Молодь у русі*» покликана допомогти молодим людям отримати необхідні знання, навички та досвід для того, щоб вони могли легко працевлаштуватися на свою першу роботу. Мета її полягає в тому, щоб освіта і професійна підготовка стали актуальнішими, відповідали потребам молоді; щоб підвищилась загальна якість освіти і професійної підготовки та збільшилась привабливість європейської освіти для світової громадськості; щоб збільшилась мобільність студентів, стажерів і, в цілому, покращилась ситуація щодо їх працевлаштування тощо.

У контексті впровадження провідної ініціативи «*Молодь у русі*» на європейському рівні Комісія працюватиме над тим, щоб:

- інтегрувати та посилити програми обміну в ЄС, університетські та дослідницькі програми (наприклад, Erasmus, Erasmus Mundus, Tempus, Marie Curie), а також створити зв'язок між ними та національними програмами і ресурсами;
- активізувати програму модернізації вищої освіти (навчальних програм, управління і фінансування), включаючи порівняння результатів університетів і освітніх результатів у глобальному контексті;
- дослідити шляхи розвитку підприємництва через програми обміну для молодих фахівців;
- сприяти визнанню неформального та інформального навчання;
- розробити основи забезпечення зайнятості молоді, що окреслять стратегії, спрямовані на зменшення рівня безробіття: це сприятиме входженню

молодих людей на ринок праці шляхом навчання на робочих місцях, практики та інших форм одержання досвіду роботи, в тому числі, завдяки схемі («Ваша перша робота в Eures»), спрямованій на розширення можливостей для працевлаштування молодих людей шляхом заохочення мобільності в ЄС.

Як видно з наведеного переліку, всі напрями діяльності Комісії на європейському рівні, по великому рахунку, пов'язані з розвитком цільової групи трудових ресурсів – молоддю, яка в умовах

кризи стала групою ризику. Тому

стратегія «Європа-2020» містить низку конкретних стрижневих напрямів дій на національних рівнях для країн-членів, а саме:

- забезпечення ефективних інвестицій в систему освіти та систему професійної підготовки на всіх рівнях (від дошкільного до університетського);
- підвищення продуктивності у сфері освіти з урахуванням потреб кожної ланки (дошкільної, початкової, середньої і вищої освіти) в рамках комплексного підходу, що охоплює ключові компетенції, а також спрямовується на скорочення раннього припинення навчання в школі;
- підвищення відкритості та актуальності систем професійної освіти шляхом створення національних кваліфікаційних рамок і кращої координації навчальних результатів для потреб ринку праці;
- покращення доступу молодих людей до ринку праці на основі комплексних заходів, зокрема, керівництва, консультацій та професійної підготовки [21].

За даними Євростату за 2010 р., більше, ніж 5 млн. молоді в Євросоюзі були безробітними. За період від 2008 – до 2010 рр. кількість безробітних серед молоді виросла на 1 млн. Це означає, що кожна п'ята молода людина не може знайти роботу на ринку праці. У деяких країнах безробіття молоді складає близько 40%: особливо це стосується таких категорій, як: жінки, емігранти, незапрацездатна молодь

Для розвитку цих положень Європейська Комісія прийняла два документи: «Молодь на марші: ініціатива щодо використання потенціалу молоді на шляху розумного, сталого і всеохоплюючого зростання Європейського Союзу» (Youth on the Move: An initiative to unleash the potential of young people to achieve smart, sustainable and inclusive growth in the European Union, 2010) [19] та «Можливості для молоді» (Youth Opportunities Initiative, 2011) [2], де проголошуються чотири головні лінії дії:

- освіта впродовж життя, розвиток ключових компетентностей і якісних навчальних результатів відповідно до потреб ринку праці;
- збільшення кількості молоді з вищою освітою, конкурентоздатної в умовах економіки, що базується на знаннях та здатності до інновацій;
- підтримка навчальної мобільності з посиленням міжнародного виміру;
- підвищення зайнятості молоді: зменшення безробіття, полегшення переходу від навчання у школі до праці, підвищення ролі громадських служб зайнятості, молодіжних гарантій, а також започаткування Європейської служби вакансій і підтримки молодих працівників.

Наведений перелік свідчить про те, що Європейська Комісія в першу чергу націлює країни-члени на розвиток сучасних систем освіти і навчання «для формування ключових компетентностей і досягнення досконалості». Висока якість навчання і викладання має бути характерною для всіх рівнів освітньої системи, включаючи освіту впродовж життя (формальну, неформальну, інформальну). Такі ключові компетентності, як: *уміння вчитися, спілкування іноземними мовами, підприємницькі уміння, здатність ефективно використовувати потенціал інформаційно-комунікаційних технологій і електронного навчання, цифрова грамотність* тощо стають набагато ціннішими за знання з окремих галузей. З огляду на це, перед національними системами освіти висувається вимога щодо підняття кваліфікаційного рівня випускників навчальних закладів, а також різних категорій працівників, які навчаються на виробництві в рамках програм освіти впродовж життя.

В умовах швидкоплинних процесів в економіці та соціальному житті на перший план виходить проблема працівників з низьким рівнем кваліфікації. Стосовно молоді – це переважно ті учні, які залишили школу, не отримавши середньої освіти (early-school leavers). Про глибину проблеми свідчить той факт, що, визначаючи рівень розвитку, якого хоче досягти ЄС до 2020 р., Стратегія відносить до ключових цілей проблему зменшення частки молоді, яка передчасно залишає школу: з 14% у 2010 р. – до 10% у 2020 р.

Ці середні показники приховують реальну картину молодіжного безробіття в різних країнах ЄС. За даними Євростату, в 2011 р. у більшості країн-членів молодіжне безробіття досягало 20%, а в п'яти країнах (Естонії, Греції, Португалії, Словаччини, Ірландії) навіть більше – майже 30%. І тільки три країни Євросоюзу (Нідерланди, Данія і Австрія) мають показник безробіття молоді на рівні 10% [12].

Європейська Комісія зазначає, що масштаби і причини молодіжного безробіття в країнах ЄС є різними, проте їх об'єднують спільні ознаки, такі, як:

- раннє залишення молоддю школи без отримання кваліфікації;
- відсутність у молоді відповідних умінь і робочого досвіду;
- обмежені можливості професійного навчання молоді після залишення школи;
- непридатні/невідповідні програми професійного навчання на ринку праці.

Для подолання цих проблем Європейська Комісія виокремила чотири пріоритетні сфери та поставила завдання до кожної з них. Пріоритети включають: *запобігання ранньому залишенню школи молоддю; розвиток умінь, що відповідають вимогам ринку праці; підтримка першого робочого досвіду і навчання на робочому місці; доступ до ринку праці: перша робота.*

З урахуванням зазначеного, освітня стратегія щодо розвитку можливостей молоді, що представлена в документах, включала започаткування низки європейських інструментів – посилене використання для працевлаштування молоді Європейського Соціального Фонду (цільова

фінансова підтримка за рахунок структурних фондів), інноваційні підходи до підтримки перехідного періоду від шкільного навчання до праці (поєднання теорії і практики за моделями «учнівства», «дуального» або «twin-track» навчання); підтримка мобільності молоді на ринку праці («ЕРАЗМУС для підприємництва»); цільові схеми трудової мобільності такі як «Твоя перша робота в Європі» та ін.; Європейський волонтерський гуманітарний корпус допомоги) тощо [12].

Таким чином, контури флагманської ініціативи ЄК *«Молодь у русі»* почали наповнюватися конкретними діями щодо консолідації європейського освітнього простору і ринку праці за допомогою нових інструментів та механізмів управління й активного включення в ці процеси молоді.

Для розвитку трудових ресурсів в Європі до 2020 р. значну роль грає також провідна ініціатива *«Програма для нових умінь та робочих місць»*, спрямована на набуття працівниками нових навичок та адаптації до нових умов і професійних змін. Європейська Комісія взяла на себе зобов'язання: розбудовувати низку напрямів щодо створення умов для модернізації ринків праці з огляду на підвищення рівня зайнятості та забезпечення стійкості європейської соціальної моделі. У фокусі цих дій – сучасні і майбутні трудові ресурси Європи. До стрижневих напрямів щодо зміцнення і розвитку трудових ресурсів на європейському рівні віднесено такі:

- надання потужного імпульсу у створенні стратегічних рамок для співпраці в галузі освіти і професійної підготовки, враховуючи всі зацікавлені сторони. Результатом цього повинна стати реалізація принципів безперервного навчання (у співпраці з державами-членами, соціальними партнерами, експертами), у тому числі, за допомогою гнучких навчальних шляхів між різними секторами і рівнями освіти та професійної підготовки, а також за допомогою підвищення привабливості професійного навчання (необхідно консультиватися із соціальними партнерами на європейському рівні у зв'язку з розробкою їх власної ініціативи в цій галузі);

- забезпечити, щоб необхідні для подальшої освіти та ринку праці компетентності отримувалися і визнавалися в процесі загальної, професійної, вищої освіти та освіти дорослих;
- сформувані «спільну мову» та операційний інструмент для освіти/навчання і праці – Європейську рамку умінь, компетентностей і трудової діяльності (професій).

На національній рівні Комісія адресувала такі завдання щодо розвитку трудових ресурсів:

- забезпечити отримання навичок, необхідних сучасним і майбутнім працівникам для участі в подальшій професійній підготовці та на ринку праці, а також сприяти їх визнанню в ході загальної, професійної, вищої освіти і освіти дорослих, включаючи формальне і неформальне навчання;
- розвивати партнерські зв'язки між освітою/навчанням та роботою, особливо через участь соціальних партнерів у плануванні забезпечення освіти і професійного навчання;
- стимулювати реалізацію європейської системи кваліфікацій шляхом створення національних систем кваліфікацій [3].

Проголошені в Стратегії «Європа-2020» завдання щодо зміцнення взаємозв'язків системи професійної освіти і навчання та ринку праці, насамперед запровадження гнучких шляхів реалізації принципів безперервного навчання для зміцнення трудового потенціалу Європейського Союзу, отримали подальшого розвитку і конкретизації в двох важливих документах: «Нова рушійна сила європейської співпраці у сфері професійної освіти та навчання для підтримки стратегії «Європа-2020» (A new impetus for European cooperation in Vocational Education and Training to support the Europe 2020 strategy, 2010) [14] та Брюггське Комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання на період 2011-2020 рр. (On enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020), прийняте ЄК спільно із соціальними партнерами і

Міністрами, які очолюють сфери професійної освіти і навчання в країнах-членах [15].

Віддаючи належне результатам Копенгагенського процесу в сфері професійної освіти і навчання, Комісія формулює чотири нові завдання, які можна виразити такими ключовими поняттями: 1) освіта впродовж життя і мобільність; 2) якість і ефективність; 3) справедливість, активне громадянство та інновації; 4) творчість і підприємництво.

Внутрішньофірмовій професійній підготовці та розвитку виробничого персоналу відводиться особлива роль у реалізації таких завдань, як: збільшення

гнучкого доступу до професійного навчання і кваліфікацій,

перетворення освіти впродовж

життя на реальність, підвищення

якості та ефективності професійної

освіти і навчання. Перше з них

передбачає збільшення ролі

працедавців у забезпеченні безперервної

професійної освіти і навчання: вони

зобов'язані надавати працівникам можливості для інтенсивного та глибокого навчання. Від традиційних провайдерів базової професійної освіти (професійних шкіл та ін.) очікується, що вони започаткують гнучкі концепції навчання впродовж життя для різнорідних груп учнів. Заклади вищої освіти мають відкрити програми забезпечення освіти впродовж життя, зорієнтовані на замовників та адаптовані до потреб як працівників, так і працедавців, особливо для малого бізнесу. Гнучкий доступ до навчання має поєднуватися з гнучкою організацією праці і гнучким урегулюванням ринку праці. Необхідним у цьому контексті є визнання (валідація) неформального та інформального навчання, яке забезпечить різні шляхи на ринок праці для людей з низькою кваліфікацією та тих, хто інтегрується на ринок вдруге.

Метою Копенгагенського процесу є не уніфікація освітніх та управлінських структур, а розвиток добровільного співробітництва між країнами, підвищення взаємної довіри та прозорості, а в результаті всього цього – мобільності кваліфікованих працівників

Визначаючи загальний напрям підняття рівня умінь трудових ресурсів (up-skilling), Комісія наголошує на зв'язках між професійною освітою і навчанням та вищою освітою. Для того, щоб виконати завдання Стратегії «Європа-2020» щодо «доведення частки працівників з післясередньою професійною освітою (tertiary graduates) до 40% в загальній кількості працівників на Європейському ринку праці» необхідно не тільки відкрити шляхи між професійною та вищою освітою, а й забезпечити сильну підтримку закладам професійної освіти і навчання. Великого значення при цьому набувають національні рамки кваліфікацій, співставні з Європейською рамкою, які будуть сприяти проникності між різними секторами освіти: вищий рівень кваліфікаційних рамок охоплює обидва сектори з прозорими зв'язками між одиницями ECTS у вищій освіті та ECVET – у професійній.

Обґрунтовуючи можливості подальшої професійної освіти та доступності кваліфікацій, Брюггське Комюніке наголошує на збільшенні внеску професійної освіти в досягнення цілей Стратегії «Європа-2020» за рахунок :

- розбудови відповідної системи заохочення компаній до продовження інвестування у розвиток трудових ресурсів та в подальшу професійну освіту, де рішення щодо комбінації заохочень, прав та обов'язків належить країнам-учасникам;
- заохочення гнучких форм навчання (електронне навчання, вечірні курси, навчання протягом робочого дня та ін.) для того, щоб сприяти кращому доступу до навчання у різних життєвих ситуаціях (подальше навчання має охоплювати всі його види, включаючи навчання на виробництві, і має бути доступним і жінкам, і чоловікам);
- заохочення навчальних закладів та роботодавців до співробітництва, особливо у навчанні великої за кількістю категорії некваліфікованих працівників, які в більшості мають лише неповну середню освіту, і матимуть користь від професійних програм, спрямованих на розвиток ключових умінь і компетенцій;

- активного заохочення до участі в безперервній професійній освіті проблемних категорій працівників, таких як: працівники під ризиком звільнення, безробітні тощо [1].

Ці перспективні завдання-напрями діяльності мають особливе значення у світлі прогнозів Європейського Центру професійної освіти і навчання: на Європейському ринку праці до 2020 р. кількість робочих місць для низькокваліфікованих працівників зменшиться на 12 млн., водночас для працівників з післясередньою професійною освітою буде створено 15,6 млн. нових робочих місць, а з середньою – 3,7 млн. нових робочих місць.

Таким чином, визначені пріоритетні напрями та завдання країн-членів ЄС із досягнення цілей стратегії «Європа-2020» зумовлюють провідні тенденції та нові підходи до європейського менеджменту людських ресурсів. Розвиток людських ресурсів розглядається не тільки як економічна передумова, а й як спосіб вирішення проблеми зайнятості населення, де необхідна умова конкурентоспроможності сучасних підприємств – створення сильного Європейського ринку праці. Залежність збільшення темпів економічного росту від підвищення якості ринку праці змушує політиків звертати пильну увагу на систему безперервної професійної освіти і навчання, котра включає внутрішньофірмову підготовку і розвиток виробничого персоналу. Кожна країна-член ЄС розробила свою політику щодо навчання на виробництві, послуговуючись стратегічними європейськими орієнтирами та даними Євростату щодо безперервного професійного навчання на виробництві в країнах ЄС.

1.2. Нова парадигма і професійна освіта: аналіз теоретичних засад професійного розвитку виробничого персоналу

У сучасних умовах успішна діяльність підприємства (компанії) будь-якого напрямку цілковито залежить від рівня професійної підготовки і розвитку персоналу, який працює в організації. У всьому світі людський капітал компанії визнається наріжним каменем її конкурентоспроможності на внутрішньому та зовнішньому ринках.

Бібліографічний аналіз проблеми професійного розвитку виробничого персоналу в науковій літературі свідчить про значне зростання інтересу науковців до різних аспектів розгляду: соціально-економічних, організаційних, культурологічних, соціологічних, психологічних, педагогічних тощо. Крім того, з'явилися нові напрями розгляду, пов'язані з організаційним лідерством, корпоративними цінностями, соціальним партнерством у розвитку виробничого персоналу. Одна з перших спроб вітчизняних вчених проаналізувати теорії професійного людських ресурсів на основі системного підходу належить Н. Пазюрі [22, с.28-40], яка розглянула проблему розвитку людських ресурсів з позиції системотворчих зав'язків, ієрархічних відносин, структурних характеристик, проектуючи отримані положення на розробку концептуальних підходів до формування нової системи професійного навчання персоналу на виробництві. Автор охарактеризувала теорію менеджменту знань (Р. Торрако), різні підходи до організаційного розвитку (П. Маклаган, Д. Пасморе, Р. Свансон, У. Берке, У. Шмідт, У. Френч, К. Белл та ін), теорію людського капіталу (Дж. Бейкер), теорію фірми (Т. Шульш, Д. Фрідман), психологічні теорії (особистості, адаптації, розвитку, соціального навчання). При цьому робиться висновок про те, що необхідність формування нової системи професійного навчання на виробництві на основі системного підходу спонукає до поглибленого вивчення механізмів забезпечення випереджувального підходу та

безперервності у внутрішньофірмовій підготовці виробничого персоналу [22, с. 40].

На думку вітчизняних вчених (Н. Ничкало, Н. Пазюра., В. Радкевич), методологія розвитку професійної освіти, включаючи внутрішньофірмову підготовку і розвиток персоналу, вимагає поліпарадигмальності, оскільки ця проблема є багатоаспектною і потребує різних підходів, які можуть взаємодоповнювати один одного. Водночас, інтегруючим ядром є гуманізація професійної освіти та людиноцентризм, що уможлиблюють підготовку майбутніх фахівців до самореалізації у професійній діяльності, всебічний розвиток особистості, індивідуальний підхід до суб'єктів навчальної діяльності та побудову індивідуальних траєкторій професійного розвитку.

Як показало дослідження, провідними методологічними підходами, що враховують європейські стратегії розвитку професійної освіти, в Україні є:

- системний – закладає підвалини для побудови цілісних та інтегрованих моделей професійної підготовки;
- суб'єктний – актуалізує підготовку особистості до свідомого оволодіння професійною діяльністю, побудови власної професійної кар'єри, забезпечує розвиток мотивації та психологічної готовності до трудової діяльності;
- діяльнісно-продуктивний – забезпечує орієнтацію навчання на продуктивну, професійно-спрямовану навчальну діяльність учнів/студентів, збагачення їх практичного досвіду;
- особистісно-розвивальний – припускає врахування та розвиток індивідуальних особистісних властивостей, визначає пріоритет особистісно-сміслової сфери тих, хто навчається, культивує їхній унікальний особистий досвід;
- компетентнісний – дає змогу діагностично визначити результати професійної освіти та структурувати її зміст шляхом визначення чіткого переліку компетентностей, необхідних для виконання трудових функцій;
- акмеологічний – забезпечує розвиток особистості суб'єктів професійної освіти у напрямі досягнення вершин професіоналізму;

- андрогогічний - забезпечує реалізацію концепцій та програм безперервного професійного навчання і розвитку особистості впродовж життя.

Внутрішньофірмова підготовка і розвиток виробничого персоналу – це феномен, характерний, передусім, для високорозвинених країн. Дослідження теоретичних напрацювань у сфері професійної освіти і навчання в країнах ЄС засвідчує існування європейських підходів до внутрішньофірмової підготовки і розвитку виробничого персоналу. Вони формувались під впливом філософських, культурологічних і педагогічних концепцій щодо розвитку внутрішньофірмової підготовки персоналу в умовах інтеграції та глобалізації. Це положення обґрунтовується в роботах багатьох вчених. Показовим є дослідження європейських вчених: А. Сорджа, Н. Ноордерхевера, К. Коен – авторів фундаментального дослідження «Порівняльний міжнародний менеджмент», які доводять, що в сучасних умовах конструктивними підходами до дослідження проблем європейського менеджменту людських ресурсів є два – культуролістичний та інституційний [17, с. 5].

Дослідники підкреслюють, що сучасні моделі професійної освіти і навчання в країнах ЄС, мають глибоке історичне коріння і відбивають пріоритети, проблеми, інтереси та розподіл сил в суспільстві, оскільки професійна освіта і навчання завжди нерозривно пов'язані з культурними традиціями, соціально-економічною і політичною ситуаціями в суспільстві. Ці положення знайшли обґрунтування в низці загальноєвропейських наукових досліджень Європейського Центру розвитку професійної освіти і навчання, які показують наявність складних взаємозв'язків між структурою професійного навчання, організацією праці на підприємствах і трудовими відносинами [4; 8; 9; 11; 18].

Чільне місце в розвитку концептуальних засад професійного навчання і розвитку виробничого персоналу в країнах ЄС відіграє *концепція навчання впродовж життя*, яка з самого початку формувалася як відображення зростаючого усвідомлення важливості знань і поступового підвищення їх

ролі та освіченості населення для успішного розвитку суспільства і його громадян. Особливістю й інноваційною сутністю цієї концепції є зрощення в її рамках двох логік – логіки освіти (розвиток здібностей громадян) і логіки промисловості (оптимальне використання людських ресурсів). Згідно з концепцією, кожен громадянин отримує можливість реалізувати свої освітні потреби в різних навчальних структурах, насамперед, на підприємствах, які стають «організаціями, що навчаються» і функціонують паралельно до існуючих систем формальної освіти і навчання.

Головні її принципи і характеристики викладено в багатьох документах міжнародних організацій, Єврокомісії (ЄК), за якими чітко відслідковується динаміка і віхи розвитку концепції. До сучасних документів належать: Меморандум щодо освіти впродовж життя (2000), Копенгагенська Декларація (2002), Брюггське Комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти та навчання на період 2012-2020 рр. (2010 р.) та ін.

Перші варіанти концепції передбачали погляд на освіту як на систематично організовану інституціональну сутність, і до початку 90-х років ХХ ст. концепція майже не розвивалась. До неї повернулися тільки в зв'язку з погіршенням економічного стану в Європі в наслідок світової нафтової кризи, коли різко зросло безробіття серед молоді і стало очевидним, що більша частина отриманої освіти не знаходить запиту на ринку праці. Під критику попали навчальні заклади, які не готують молодь до трудового життя.

Саме тоді в Європі і в світі різко зросла увага до німецької дуальної моделі професійної освіти. У цілому ж викристалізувалися три головні моделі післяобов'язкової освіти і навчання: 1) модель з переважним навчанням у навчальному закладі, яке поєднується з обов'язковим навчанням на підприємстві; 2) дуальна модель, що передбачає учнівство на підприємстві; 3) комплексна модель системи професійної освіти, цілі і потреби якої визначаються за активною участю підприємств у реалізації

програм навчання. Тобто, всі моделі передбачають поєднання навчання у навчальному закладі і на підприємствах на засадах партнерства.

Корінний якісний стрибок в концептуалізації навчання впродовж життя пройшов на початку ХХІ ст., коли головні наголоси перемістилися з економічних і матеріальних векторів на соціальні. У понятійно-термінологічній системі професійної освіти і навчання країн ЄС міцно закріпилося поняття «work-based learning», яке, на думку вітчизняних вчених, має перекладатися як «навчання на засадах продуктивної діяльності». Як показує аналіз європейських першоджерел, створення умов для високоякісного навчання на базі продуктивної діяльності є *стрижнем сучасної політики у сфері професійної освіти і навчання*.

Згідно з Рекомендаціями ЄК щодо переосмислення освіти: інвестиції в уміння для покращення соціо-економічних результатів (2012), головною ідеєю сучасного розвитку має стати пристосування освіти до потреб виробництва в таких напрямках: 1) формування найкращих умінь для працевлаштування; 2) нові шляхи викладання і навчання; 3) нові підходи до фінансування і партнерства.

Формулювання концепції нових базових умінь відбиває завершення багаторічного етапу розробки підходів до умінь, компетенцій і кваліфікацій. У ній наголошується на широких галузях знань і компетенцій на основі міждисциплінарного підходу. Так, наприклад, вивчення іноземних мов передбачає розвиток технічних, культурних та естетичних здібностей спілкування, здійснення діяльності і її оцінки, що свідчить про взаємопроникнення професійних і соціальних умінь у змістовому та функціональному плані. Освоєння нових базових умінь забезпечується синергією формальних і неформальних траєкторій навчання.

Уперше про важливість ключових умінь і навичок для суспільства знань було проголошено Європейською Радою ще в 2001 р. (Стокгольм), де було запропоновано трактувати базові уміння і навички як такі, що забезпечать громадянам безпечну платформу для життя і роботи, включаючи професійні та технічні уміння і навички, а також соціальні та особистісні, зокрема, обізнаність з мистецтвом та культурою. Наступного року ідея базових умінь і навичок набула подальшого розвитку в Барселоні, де на засіданні Європейської Ради було визнано вузькість понять «уміння» і «навичка» у порівнянні з поняттям «компетентність», оскільки останнє включає такі характеристики, як: знання, ставлення, вміння та цінності, а також запропоновано перелік базових компетентностей. Остаточного вигляду цей перелік набув у Рекомендації Європейського Парламенту та Європейської Ради про ключові компетентності для безперервного навчання, якою було запропоновано *Європейську довідкову рамкову структуру ключових компетентностей для навчання впродовж життя* (2006) [13].

Ключовими компетентностями для спільноти у Європейській рамковій структурі було названо: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математична компетентність та базові компетентності в галузі науки і техніки; цифрова обчислювальна компетентність; вміння вчитися; соціальні і громадянська компетентність; ініціативність і підприємливість; культурна освіченість [13].

У зарубіжній та вітчизняній науковій літературі накопичено велику кількість праць щодо компетентнісного підходу в освіті, щодо структури і змісту компетентностей сучасного фахівця/громадянина тощо. У педагогічній науці цей феномен пов'язується зі зміною *освітньої парадигми*. Тривалий час спільнотою приймалася «парадигма результату навчання –

ЗУН», яка включає теоретичне обґрунтування, визначення номенклатури, ієрархії умінь і навичок, методики формування, контролю й оцінки. Проте зміни в цілях освіти, пов'язані, зокрема, із забезпеченням входження людини в соціальний світ, її продуктивну адаптацію в цьому світі зумовлюють потребу в забезпеченні освітою більш повного, особистісно і соціально інтегрованого результату. У якості загального визначення такого інтегрального соціально-особистісно-поведінкового феномена як результату освіти в сукупності мотиваційно-ціннісних, когнітивних складових виступило поняття «компетенція/компетентність». Це означає формування нової парадигми результату освіти. Таким чином, істотні зміни у запитах суспільства щодо системи освіти (її спрямованості, цілей, змісту) все більш явно орієнтують соціум на «вільний розвиток людини», на формування творчої ініціативи, самостійності, конкурентоспроможності, мобільності майбутнього фахівця. Це накопичення змін за останні 20-40 років привело до необхідності зміни освітньої парадигми.

Як зазначають дослідники процесів європейської інтеграції в професійній освіті, результатом послідовної політики впродовж десятиліть було створення загального фундаменту для розвитку професійної освіти і навчання, що базується на таких принципових інваріантних характеристиках:

- відповідальність держави за професійну освіту, і особливо за доступ до професійного навчання;
- поєднання в рамках професійної підготовки виробничого навчання із заняттями в навчальних закладах;
- централізований контроль якості за допомогою стандартів професійної освіти;
- взаємопроникнення професійного навчання і загальної освіти тощо.

Ці принципи є теоретичною основою формування і апробації різних моделей, поступове накопичення яких привело до формування концепції навчання впродовж життя. До таких моделей необхідно віднести пілотні моделі визнання неформальної освіти, акредитації отриманого раніше

навчання, програми професійного навчання для різних цільових груп, нові схеми фінансування, котрі мотивують громадян до професійного навчання і розвитку тощо. За оцінками вчених (О. Олейнікова), концепція навчання впродовж життя сформувалася під впливом факторів зовнішнього середовища на базі накопиченого досвіду розвитку систем освіти, і є прикладом діалектичного переходу до якісно нового етапу розвитку систем освіти.

Як показав аналіз європейських словників та глосаріїв у сфері професійної освіти і навчання, напрацьованих впродовж двох останніх десятиліть [5; 6], змістове наповнення поняття «навчання впродовж життя» формується у ході розвитку загальноєвропейського дискурсу в сфері професійної освіти і навчання. До суміжних (але не синонімічних) термінів поняття «навчання впродовж життя» (lifelong learning) в Європі, як правило, відносять поняття «безперервна професійна освіта і навчання» (continuing vocational education and training) та «освіта дорослих» (adult education). Проте між ними є певна різниця.

Для розгляду поняття «безперервна професійна освіта і навчання» необхідно відзначити, що в країнах Європейського Союзу розрізняється два сектори професійної освіти і навчання: початкова/базова (initial vocational education and training) і безперервна (continuing vocational education and training). Звернемося до одного із перших мультилінгвальних *глосаріїв ключових термінів у політиці щодо професійної освіти і навчання*, який є широко вживаним донині (виданий в Європейському центрі розвитку професійної освіти і навчання в 2004 р. і перекладений на російську мову в Європейській Агенції Освіти). За цим глосарієм безперервна професійна освіта і навчання визначається як *«освіта і навчання, які йдуть услід за початковим навчанням і підготовкою або виходом на ринок праці та спрямовуються на надання громадянам допомоги в: удосконаленні або оновленні їхніх знань та/або умінь; набутті нових умінь для просування по кар'єрі або перенавчання; продовження особистісного або професійного розвитку»* [6, с. 24]. У коментарі до такого визначення додається, що

безперервна освіта і навчання є частиною освіти впродовж життя і може охоплювати будь-яку освіту (загальну, спеціальну або професійну, формальну і неформальну і т.д.). Наголошується також на тому, що безперервна освіта і навчання має центральне значення для можливості працевлаштування громадян. Таке ж тлумачення зберіглося без змін у сучасному глосарії (видання 2014 р.), який включає 130 ключових термінів у сфері європейської професійної освіти і навчання [7], хоча розробники глосарію – експерти Європейського Центру розвитку професійної освіти і навчання – підкреслюють, що ця праця є розширеною і поглибленою версією всіх попередніх європейських глосаріїв.

Стосовно поняття «освіта дорослих» (*adult education*), то цей же глосарій визначає даний феномен як *«загальну або професійну освіту, яка йде після базової професійної освіти і навчання, і надається дорослому населенню з метою реалізації професійних або особистісних цілей»*. Зазвичай, вона спрямована на: надання дорослому населенню загальної освіти за тематикою, яка є цікавою для даної категорії громадян (наприклад, у відкритих університетах); надання компенсуючого навчання в сфері базових умінь, які не були сформовані у громадян в рамках початкової освіти (наприклад, лічба, грамота тощо); надання населенню доступу до отримання кваліфікацій, які не були отримані з різних причин на етапі початкової освіти і навчання; надання можливості отримання, вдосконалення або оновлення умінь і/або компетенцій в конкретній галузі – безперервній професійній освіті [7, с.51].

Поняття «навчання впродовж життя» (*lifelong learning*) тлумачиться як вся навчальна діяльність людини впродовж життя, яка здійснюється з особистих, соціальних або професійних причин, та результати якої відбиваються на покращенні знань, здатності до інноватики, умінь, компетентностей і/чи кваліфікацій [7, с. 171].

При зіставному аналізі цих понять виявляється, що найближчою до предмета дослідження – професійного розвитку виробничого персоналу – є

сфера безперервної професійної освіти. Тобто, відправною точкою в дослідженні проблеми професійного розвитку виробничого персоналу в країнах ЄС є з'ясування того, що об'єктом дослідження стає окремий сектор освіти, який включає в себе всі форми професійної освіти і навчання поза межами початкової професійної освіти. Безперервна професійна освіта йде після отримання певної початкової/базової професійної освіти і навчання, необхідної для професійної діяльності, і передбачає можливість удосконалення знань, умінь і компетенцій, а також отримання нових компетенцій і подальшого кар'єрного зростання.

Важливу роль в методології дослідження цієї проблеми має грати поняття «розвиток», яке розглядається сучасною наукою як незворотні, спрямовані, закономірні зміни систем, в якості яких можуть виступати як матеріальні, так й ідеальні об'єкти, у тому числі, особистість людини. Ці зміни можуть проявлятися у таких формах, як: збільшення складності системи; удосконалення структури системи; збільшення внутрішніх ресурсів системи; якісні зміни, які приводять до збільшення здатності системи адаптуватися до зовнішніх вимог; поява нових рис, якостей, функцій і можливостей, тощо. Разом з тим, визначені форми ще не є остаточними. Проблема тлумачення конкретних форм розвитку міститься в тому, що кожна з наведених позицій може суперечити сама собі. Наприклад, *удосконалення структури системи* може також відбуватися за рахунок її більшої жорсткості, що надалі може позбавляти відповідну систему гнучкості і здатності до конструктивних змін тощо.

У цьому зв'язку необхідно розглянути низку понять, котрі безпосередньо характеризують сутність та особливості європейських підходів до професійного розвитку виробничого персоналу. На конфігурацію безперервної професійної освіти (ступінь державної участі, фінансування, стандартизацію кваліфікацій і сертифікацію, взаємодію початкової і безперервної професійної освіти і навчання) значною мірою впливають моделі початкової професійної освіти.

Дослідники цієї проблематики обґрунтовують різні базові моделі початкової професійної освіти, поширені в європейському освітньому просторі. Зокрема, в Європі поширений класифікатор, обґрунтований професором Берлінського технологічного університету В. Грейнертом, а саме: 1) модель традиційного учнівства; 2) ринково-орієнтована модель; 3) модель професійних шкіл; 4) різнорідні/інтегровані моделі [10, с. 17-27].

Використання цього класифікатора є доцільним в багатьох сенсах: *по-перше*, його термінологія та висновки використовуються в сучасних дослідженнях європейських вчених, в європейських документах тощо, що дає можливість поглибити знання європейських підходів до професійної освіти і навчання; *по-друге*, використання класифікатора є корисним для визначення категорій виробничого персоналу, який навчається в країнах ЄС; *по-третє*, обґрунтування різних моделей професійної підготовки дає змогу також розглянути феномен професійного розвитку персоналу в Європі крізь призму спільного та відмінного.

За В. Грейнертом, *модель традиційного учнівства*, будучи характерною для Європи впродовж дев'яти століть, зберіглась і донині. В сучасних умовах традиційне учнівство використовується лише в ремісничому секторі, і тому число молоді, охопленої таким навчанням, не перевищує кількох відсотків у межах вікової групи 16-19 років. За цією моделлю, весь процес набуття учнем виробничої кваліфікації проходить на робочому місці, без теоретичного навчання поза ним. Сутність професійного учнівства за традицією полягає в практичному оволодінні учнями певною кваліфікованою діяльністю у процесі засвоєння кращої практики, що супроводжується соціалізацією. При цьому недооцінюється роль спеціальних знань, а технічна підготовка розглядається як складова частина процесу домашньої підготовки.

Витрати за підготовку працівника лягають на працедавця (фірму, підприємство), який і несе відповідальність за якість та результат. За великим рахунком, регуляція такого професійного навчання здійснюється професійно-

орієнтованою корпорацією або гільдією, яка формує провідні вимоги до всіх життєво важливих характеристик професійної групи. Державні органи освіти не мають вирішального впливу на зміст освіти, оскільки не фінансують цю форму професійної підготовки. Абсолютним авторитетом і владою у такій професійній підготовці є майстер (master craftsman).

У *ринково-орієнтованій моделі* професійна підготовка визначається регулятивними факторами категорії “праця” і кваліфікаційними потребами ринку праці. З одного боку, ця модель розрахована на ініціативу кожної людини – мешканця країни, а з іншого – на залучення і зобов’язання посередницького та навчального персоналу з різних компаній, фірм, агентств тощо, який зможе кваліфіковано здійснювати професійну підготовку відповідно до сучасної ситуації і вимог виробничого сектора.

Тип ринково-регульованої системи професійної підготовки найяскравіше представлений у Великій Британії, США та Японії. Значно відрізняючись за своїми соціо-економічними умовами і традиціями, ці країни мають провідну спільність: професійна підготовка молоді тут донедавна не пов’язувалася із системою загальної шкільної освіти. Тільки в ХХІ ст. професійна підготовка почала вводитися в системи шкільної освіти у різних національних формах. Провідну роль у професійній підготовці працівників, за цією моделлю, відіграють компанії, які фактично є провайдерами у цій справі, особливо великі компанії, через їх виключну позицію на ринку праці, як це, наприклад, в Японії. В основі функціонування систем професійної підготовки на базі ринку лежать такі механізми:

1) у кількісному плані: зв’язок – замовлення між потребами у кваліфікованій робочій силі і її підготовкою встановлюється шляхом ринкової моделі. Професійні кваліфікації є продуктом широкого запиту. Працедавець, який є замовником, здійснює вирішальний вплив на визначення вимог до професійних кваліфікацій;

- 2) кількісні зміни у професійних кваліфікаціях залежать виключно від поточної ситуації в компаніях. Кваліфікаційний трансфер (визнання) між компаніями знаходиться в цілому на низькому рівні.;
- 3) механізм ринку найкраще працює стосовно професійних кваліфікацій, коли потенційні замовники кваліфікацій самі здійснюють підготовку і контроль за її результатами;
- 4) підготовка фінансується замовниками (компаніями), що дає можливість звести затрати до мінімуму. Як правило, підготовка тісно пов'язується з виробництвом і має декілька педагогічних аспектів;
- 5) для здійснення підготовки підбираються тренери (trainers), у доборі яких не беруться до уваги такі соціо-політичні принципи як рівні можливості тощо, а правовий статус тренера довгий час принципово не відрізнявся від звичайного працівника фірми. У нових умовах Європейська комісія проводить особливу умову щодо освіти і навчання педагогічного персоналу для роботи на виробництві, розглядаючи його з позиції якості і конкурентоспроможності підприємства на внутрішньому та зовнішньому ринках.

У *моделях професійних шкіл* професійне навчання майбутніх працівників повністю регулюється державою і її структурами. На інституційному рівні це система, для якої ключовим є навчальний заклад шкільного типу (класичний приклад Франції). Система професійної підготовки на базі школи легко порівнюється і піддається порівняльному дослідженню. Свої специфічні риси вона отримує від своєї наближеності та спорідненості з системою загальної освіти. Доступ до курсів професійної підготовки, які дуже ретельно диференціюються, залежить від результатів навчання на 1-й фазі загальної середньої школи. Зв'язок між загальною (академічною) середньою освітою і професійною підготовкою чітко прослідковується і в тому, що учні мають можливість поєднання двох дипломів: академічного, який уможлиблює їм вступ до університету, і кваліфікаційного, який відкриває шлях на ринок праці.

Шкільні системи професійної підготовки характеризуються ієрархічною організацією і притаманні країнам з централізованим управлінням. Із-за свого елітного становища вони, зазвичай, тримають монополію на професійну підготовку, успішно конкуруючи з іншими шляхами професійної підготовки молоді.

Механізми функціонування шкіл, де здійснюється професійна підготовка молоді, включають таке:

1) зв'язки між запитом на професійну підготовку і безпосередньою підготовкою в кількісному плані встановлюються державними плановими органами, тобто шляхом державного замовлення. розумність і раціональність такого планування, що базується на стандартизованих вимогах до професійної підготовки, є значно вищою, ніж в інших системах;

2) за якісним параметром професійні кваліфікації не зорієнтовані на нинішні так звані «гарячі ситуації» і запити, але здебільшого беруть до уваги індивідуальні й соціальні потреби. тісна погодженість роботи професійних шкіл і системи середньої освіти, застосовувані тут критерії відбору і виконання, більш кваліфіковане технологічне забезпечення – все це є наслідком впливу комплексних проблем загальної шкільної системи;

3) планування, організація і контроль за процесом підготовки дуже бюрократизовані. Упровадження уніфікованих принципів разом із бюрократичним управлінням гарантує систематичну, високу педагогічну підготовку;

4) професійна освіта фінансується з громадського бюджету. обмеження цих бюджетів, у принципі, не дозволяється;

5) модель професійних шкіл спрацьовує краще в тих сферах професійної підготовки і професійної діяльності, де не вимагаються психомоторні вміння (обслуговування, комерція тощо).

Різномірні/інтегровані моделі систем професійної підготовки характеризуються інтеграцією різних типів управління. Найчастіше, це комбінація ринкового і державного управління в тій чи іншій пропорції. У

світовій історії освіти такі моделі називаються також «кооперативними системами підготовки» (cooperative training systems). Дослідники виділяють три варіанти таких систем:

1) *модель сполучення* (the model of «formation en alternance»). Така модель поширена в країнах, де традиційно функціонує середня технічна школа (Франція і країни її колоніального впливу). Орієнтація на знання, які практично неможливо отримати без супроводжуючого навчання кваліфікації на робочому місці, веде до розгортання партнерства між середньою технічною школою і компаніями у справі професійної підготовки молоді. У Франції, наприклад, професійний еквівалент «Рівень А» (Baccalaureat Professionnel) передбачає таку форму підготовки, яка поєднує шкільну і виробничу форми підготовки;

2) *промислова модель підготовки з латино-американськими рисами*. Ця модель визначається не стільки формою організації, скільки формою фінансування. Різні компанії економічного сектора країни (промисловість, торгівля, сільське господарство тощо) зобов'язані законом платити податок на професійну підготовку. Розміри податку пропорційні загальній платіжній відомості компанії з урахуванням кількості робітників і службовців. Відрахування робляться у центральний фонд фінансування всіх форм професійної підготовки.

Безпосереднє управління і керівництво професійною підготовкою здійснюють адміністративні та стандартизаційні ради, так звані «контрольні комітети», які включають організації працедавців, представників міністерств (освіти і праці), профспілок тощо. Курси базової і спеціальної професійної підготовки, часткова підготовка, а також усі форми подальшої професійної підготовки проводяться у промислових тренувальних майстернях (industry-wide training workshops) і технологічних центрах. Підготовка, оцінка результатів, навчальна допомога тощо здійснюються за визначеними методиками і процедурами у прямій співдружності з компаніями;

3) *дуальна модель професійної підготовки*. За істотними характеристиками її можна назвати ринковою системою з підтримкою держави. Адже держава визначає вимоги й умови здійснення професійної підготовки у приватних компаніях та інших приватних закладах.

У класичному виді така модель професійної підготовки існує лише в німецькомовних країнах, тобто, у Федеративній Республіці Німеччині, Швейцарії та Австрії.

Ці країни мають багаті традиції ремісництва і майстерності, що лягли в основу вибудови дуальної системи професійної

Точка зору: «Підхід Німеччини до створення й функціонування самодостатньої системи професійної підготовки, яка не залежить від школи та бізнесу, робить кожну спробу порівняти її з іншими системами надзвичайно складною, із-за її унікальності і національних традицій» – Вальтер Георг [23]

підготовки. Дослідники вважають, що така система розквітла в німецькомовній культурі як результат державної модернізації, спрямованої на реорганізацію ремісничих професій. Дуальною система називається тому, що навчання здійснюється у двох місцях: у компанії і в державній професійній школі (berufsschule), що об'єднуються з єдиною метою – для підготовки кваліфікованих робітників. Проте в дуальних системах може бути і декілька місць навчання.

Важливою характеристикою дуальної системи є відмежування професійної підготовки від системи шкільної освіти. Тому правові засади і діяльність системи професійної підготовки регулюються не законами про освіту, а законодавством у сфері економіки і праці. Дуальна система може бути визначена як «професійно-педагогічна структура», тобто навчальна система з двома місцями навчання. Її функціональна дуальність базується на інтеграції двох різних моделей управління професійною підготовкою. Стабільними передумовами створення такої системи мають бути: наявність сектора підготовки, який працює і регулюється за законами ринку

(приватний сектор), і на який впливає держава, застосовуючи правові стандарти.

Головні принципи, за якими діє дуальна система:

1) взаємозв'язок запиту і пропозиції на професійну підготовку в кількісному плані зазвичай визначається ринком. Проте, проводячи підготовку, компанія використовує державні кваліфікаційні стандарти;

«Німецька дуальна система професійної освіти робить великий внесок в економічну міць Німеччини. Співробітництво між підприємствами і навчальними закладами забезпечує вихованців профтехосвіти фаховим ноу-хау та навичками практичного застосування цих знань усередині підприємств» - сайт Посольства Німеччини в Україні

2) професійні кваліфікації (якісний аспект) орієнтуються, переважно, на поточну професійну ситуацію. Проте на їх визначення впливає не лише держава, а й інші зацікавлені сторони (робітничі організації, профспілки, професійні асоціації тощо);

3) компанії є провайдерами професійної підготовки. При цьому процес підготовки має бути організований згідно з державними стандартами і бути об'єктом прямого і непрямого державного контролю;

4) вартість підготовки встановлюється компаніями з участю держави. Так, у Німеччині держава субсидує професійні школи;

5) ступінь впливу педагогічних принципів на професійну підготовку контролюється згідно зі встановленими вимогами. Найвищий рівень такого контролю забезпечується механізмом фінансування [10, с. 17-27].

Ознайомлення із сучасними системами професійної освіти і навчання в країнах ЄС показує, що в жодній з країн описані моделі не виявляються в «чистому» вигляді – кожна національна модель поєднує ті чи інші елементи, комбінації, варіанти. Проте три класичні моделі професійної підготовки (у Британії, Франції і Німеччині), кожна з яких має свої переваги і недоліки,

розбудовувалися на національному ґрунті під впливом соціальних, економічних і технічних змін. У результаті – «системи професійної підготовки, безперечно, зафіксувалися в соціально організованій праці і стали складовою частиною національної культури праці. Вони не можуть відмовитися від своєї специфічної функціональної логіки, яка регулює їх зв'язки з іншими підсистемами, або автоматично інтегруватися в інші культури праці». До такого висновку прийшли дослідники – учасники міжнародної конференції «Історія професійної освіти і навчання в Європі в компаративній перспективі», що відбувалась на базі Флорентійського і Європейського університетів (жовтень, 2002).

Конвергенція та деконвергенція в Європейських системах професійної освіти і навчання стали предметом дослідження багатьох компаративістів у світовому науковому просторі, і в останні двадцять років сформувалися в тематичний напрям сучасних порівняльних досліджень (А. Грін, А. Вольф, Г. Ліней, П. Райен, Д. Фромбергер та ін.). Важливим їх елементом є розробка авторських тезаурусів, словників тощо. Адже одні і ті ж педагогічні явища, процеси, зв'язки і відношення в різних понятійно-термінологічних системах позначаються різними термінами. Дослідники часто пишуть про одне й те ж явище, використовуючи різні терміни.

В умовах європейської інтеграції роль координатора і розробника сучасних глосаріїв європейської політики у сфері професійної освіти і навчання взяв на себе Європейський Центр розвитку професійної освіти і навчання. Один зі шляхів цієї роботи полягає в тому, що щорічні звіти про розвиток професійної освіти і навчання всіх країн-членів містять глосарії з урахуванням національних особливостей. Опрацювання, систематизація й аналіз цих джерел слугуватиме розвитку понятійно-термінологічної системи в Україні (див. розділ 5).

Література:

1. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee the Regions [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0681&from=EN>
2. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Youth Opportunities Initiative, COM (2011) 933 final, Brussels, 20.12.2011.
3. Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Communication from the Commission. – Brussels, 3.3.2010. p.
4. European Centre for the Development of Vocational Training. Learning and innovation in enterprises. RESEARCH PAPER. No 27. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012.- 173.
5. European Centre for the Development of Vocational Training. Terminology of European education and training policy A selection of 100 key terms.- Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008.- 240 p.
6. European Centre for the Development of Vocational Training. TERMINOLOGY OF VOCATIONAL TRAINING POLICY. A multilingual glossary of key terms. ТЕРМИНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ. Европейский глоссарий/ Translation into Russian coordinated by the European Training Foundation (ETF)/ ETF editor: Vaclav Klenha, 2004.- 59 p.
7. European Centre for the Development of Vocational Training. Terminology of European education and training policy. Second edition. A selection of 130 key terms.- Luxembourg: Publications office of the European Union, 2014.- 331p.
8. European Centre for the Development of Vocational Training. The anatomy of the wider benefits of VET in the workplace. RESEARCH PAPER No 12. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011.- 156 p.
9. European Centre for the Development of Vocational Training. The benefits of vocational education and training. RESEARCH PAPER No 10. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011.- 22p.
10. European Centre for the Development of Vocational Training. Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective. Proceedings of the first international conference October 2002, Florence Volume I.- 2004. - 169 p.
11. European Centre for the Development of Vocational Training. VET for the common good. The macrosocial benefits of VET. RESEARCH PAPER No 13. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011.- 82 p.
12. EUROPEAN COMMISSION COM(2010) 477 final [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://ec.europa.eu/culture/library/publications/2014-heritage-communication_en.pdf
13. European Commission. A European Reference Framework of Key Competences for Lifelong Learning. – Brussels, 2006/962/EU [Електронний ресурс]. —

- Режим доступу: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
14. European Commission. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee the Regions. A new impetus for European cooperation in Vocational Education and Training to support the Europe 2020 strategy Brussels, 9.6.2010 COM(2010) 296 final [Електронний ресурс].- <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0296&from=EN>
 15. European Commission. Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, convened in Bruges on 7 December 2010, on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020. [Електронний ресурс].- Режим доступу: http://www.bruges_en.pdf
 16. Lisbon European Council 23 And 24 March 2000. Presidency Conclusions [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms__data/docs/pressdata/en/ec/00100-r 1. enO. htm>
 17. Niels Noorderhaven, Arndt Sorge, Carla Koen. Comparative International Management [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://books.google.com.ua/books?isbn=1317756266> 412 p.
 18. Tessaring M. Training for a Changing Society- A Report on Current VET Research in Europe J 998. CEDEFOP Reference Document. Luxembourg, EURO-Op, 1998.-194 p.
 19. Youth on the Move: An initiative to unleash the potential of young people to achieve smart, sustainable and inclusive growth in the European Union [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://europa.eu/youthonthemove/docs/communication/youth-on-the-move_EN.pdf
 20. Бордяшов Е.С. Перспективы реализации новой стратегии развития Европейского союза – «Европа – 2020» [Електронний ресурс]. — Режим доступу: [http:// www. cyberieninka ru/.../perspectivy-realizatsii-novoy-strategii-razvitiya-europe-2020-1.pdf](http://www.cyberieninka.ru/.../perspectivy-realizatsii-novoy-strategii-razvitiya-europe-2020-1.pdf)
 21. ЄВРОПЕЙСЬКА КОМІСІЯ. Європа 2020 Стратегія для розумного, сталого та всеохоплюючого зростання [Електронний ресурс]. — Режим доступу: checked_com_EUROPE_2020_com2010_2020_ua.doc
 22. Пазюра Н. В. Внутрішньофірмова професійна підготовка виробничого персоналу в Японії і Південній Кореї: теорія і практика: монографія/ за ред. Н. Г. Ничкало.- К.: Видавництво «Альфа-ПІК», 2014.- 514 с.
 23. Behringer, F., Käßplinger, B. Forms of workplace-based learning and learning-place diversity in employer-provided vocational training - Increasingly important throughout Europe or a German phenomenon? Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2011. [Електронний ресурс].- Режим доступу: <http://www.bibb.de/en/57165.htm>

РОЗДІЛ 2. СУЧАСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ І ТЕНДЕНЦІЇ ВНУТРІШНЬОФІРМОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ Й РОЗВИТКУ ПЕРСОНАЛУ В КРАЇНАХ ЄС

2.1. Європейська статистика щодо навчання і професійного розвитку виробничого персоналу в умовах інтеграції

Для окреслення виробничо-педагогічних систем у країнах ЄС в європейських глосаріях використовується низка термінів: «навчання в процесі діяльності» (learning by doing), «навчання поза робочим місцем» (off-the-job training), «навчання на робочому місці» (on-the-job training), «формальне навчання» (formal learning), «неформальне навчання» (informal learning), «навчання тих, хто навчає: викладача, тренера» (teacher in VET; trainer), «відкрите навчання» (open learning), «професійний розвиток» (profession development) та ін. Поняття «професійний розвиток», яке з'явилося в глосаріях в останні роки, витлумачується, як «дії, спрямовані на покращення професійної діяльності». У коментарі роз'яснюється, що професійний розвиток стосується спеціальних/особливих умінь та загальних умінь (командний менеджмент або тайм-менеджмент, уміння вести переговори, конфліктний менеджмент, комунікація тощо). Професійний розвиток може здійснюватися у формах самонавчання, формальної освіти, консультацій, конференцій, коучингу або наставництва, комунальної практики або технічної допомоги» [7, с. 197].

Таке європейське тлумачення феномена професійного розвитку персоналу підприємств є значно вужчим, аніж те, що поширене в Україні і відображене в Законі України «Про професійний розвиток працівників» (2012). Аналіз показує, що вітчизняне тлумачення в головних його положеннях є наближеним до європейського тлумачення безперервної освіти і навчання. Наприклад, Тематичний глосарій з якості освіти і навчання (2008) визначає безперервну освіту і навчання як таку, що здійснюється після

базової освіти й навчання або *після вступу в трудове життя*, та спрямовується на допомогу людям у:

покращенні чи підвищенні знань і/чи умінь;

здобутті нових умінь для кар'єрного зростання або перепідготовки;

продовженні особистісного і професійного розвитку [5, с. 39].

Очевидно, між підсистемою безперервної освіти і навчання в усіх її вимірах (формальний, неформальний та інформальний) і професійним розвитком виробничого персоналу в кожній із країн ЄС існують прямі зв'язки та зумовленості. На їх постійне дослідницьке забезпечення спрямована низка проектів, передусім, спеціальне дослідження безперервного професійного навчання на виробництві в країнах ЄС (Continuing Vocational Training Survey – CVTS), яке проводиться системно впродовж 20 років, охоплюючи детальну статистику, зміст, вартість навчання на підприємствах, навчальні структури, політику, менеджмент тощо. Це дослідження започатковувалося в рамках Програми розвитку безперервної професійної освіти в ЄС (FORCE) в 1994 р. З тих пір було проведено (з п'ятирічним інтервалом) всього 4 дослідження, результати яких опубліковані під назвою: CVTS (1994), CVTS2 (1999), CVTS3 (2005), CVTS4 (2010). Метою дослідження є напрацювання статистичної інформації щодо безперервного професійного навчання персоналу на виробництві в масштабах Європейського Союзу.

Їх опрацювання дає змогу визначити професійне навчання і розвиток виробничого персоналу в країнах ЄС як комплекс педагогічних і організаційно-управлінських заходів, спрямованих на оволодіння працівниками знаннями, уміннями і навичками в обраній галузі професійної діяльності, розвиток їхньої компетентності, виховання професійної й корпоративної культури, а також уможливлення кар'єрного зростання і особистісного розвитку. Професійне навчання і розвиток виробничого персоналу може проводитися шляхом формального або неформального навчання або ж комбінації обох.

Порівняльні кількісні дані, отримані в результаті дослідження, широко використовуються в Європі в сфері політики, практики й теорії професійної освіти і навчання. Так, Європейський Центр розвитку професійної освіти і навчання останніми роками провів декілька досліджень з використанням даних CVTS4. Одне з них - «Навчання в процесі праці: успішні історії навчання на робочому місці в Європі» (2011) [6] – спрямоване на розкриття ключових досягнень у навчанні на робочому місці, успішних рішень, інновацій та сфер, що потребують подальшого розвитку. Як зазначається у вступі, усі партнери – соціальні партнери, уряди, роботодавці, провайдери освіти і навчання, громадські і професійні організації, а також (їхні) працівники – мають усвідомити їхню відповідальність за досягнення «нових умінь для нових робочих місць». Дослідження розпочинається із визначення цілої низки запитань: Який вклад робить внутрішньофірмове навчання у навчання впродовж життя? Вчити чи не вчити: з точки зору перспектив компанії? Вчитись чи не вчитись: з точки зору перспектив працівника? Які цілі навчання на виробництві? Інновації чи гарантовані традиційні вимоги? Інформальне навчання чи більш формалізоване навчання: як навчати? Курсове навчання чи інші форми?

Відповіді на ці запитання значною мірою містять дані дослідження безперервної професійної освіти CVTS1, CVTS2, CVTS3, CVTS4. Зупинимось на деяких з них:

Який рівень охоплення виробничого персоналу навчанням на виробництві в країнах ЄС? Дані Євростату дають можливість охарактеризувати рівень охоплення навчання на різних за обсягом підприємствах/фірмах (10-49 працівників; 50-249 працівників; 250-499 працівників; 500+ працівників) [4, с. 33]. При цьому беруться до уваги форми навчання: курсові (курси різної тривалості) та інші (широкий спектр різних форм) та різні сектори економіки (виробничий сектор, сектор послуг).

Як показало дослідження, більшість підприємств/організацій (83%) в країнах Європейського Союзу надають своїм працівникам різні форми безперервної

професійної освіти, дві третини (64%) – використовують курсову форму навчання. Схильність до курсового навчання збільшується залежно від розмірів підприємств/організацій (див. табл.2.1.).

Таблиця 2.1

Охоплення виробничого персоналу безперервним професійним навчанням на підприємствах/ організаціях у різних секторах економіки в країнах ЄС

	Всього	10-49 працівників	50-249 працівників	250-499 працівників	500+ працівників	Виробництво (A-F)	Послуги (G-S)
Будь-які форми навчання	83%	81%	94%	97%	99%	81%	84%
Курсова форма навчання	64%	61%	77%	85%	89%	60%	66%
Інші форми навчання	78%	75%	89%	95%	99%	76%	79%
Поєднання курсової та інших форм навчання	59%	56%	73%	82%	89%	55%	61%
Навчання відсутнє	17%	19%	6%	3%	1%	19%	16%

Джерело: BIS Research Paper Number 102 'Continuing vocational training survey' (CVTS4) February 2013

Аналіз даних табл. 2.1. засвідчує, що найвищий рівень охоплення навчанням виробничого персоналу в секторі послуг (84%), що, певною мірою, перевищує рівень охоплення у виробничому секторі (81%). При цьому на великих підприємствах (500+) рівень охоплення практично складає 99%. Водночас, на малих підприємствах (10-49%) цей показник, відповідно, складає 81%. Як засвідчують представлені дані, біля 64% підприємств/ фірм надають перевагу курсовому навчанням, включаючи внутрішні і зовнішні курси.

Показовим щодо внутрішніх курсів є рис. 2.1., де показано, що найвищий охопит внутрішніми курсами на підприємствах/фірмах в країнах ЄС є в таких секторах народного господарства, як: освіта (66%), державне управління (65%), охорона здоров'я та соціальна робота (57%), фінанси і страхування (51%) та ін. [4, с. 35].



Джерело: BIS Research Paper Number 102 'Continuing vocational training survey' (CVTS4) February 2013

Рисунок 2.1. Проведення внутрішніх навчальних курсів за галузями в країнах ЄС

Як показує дослідження, провайдерами зовнішніх курсів навчання виробничого персоналу є: компанії; школи, коледжі, університети та інші інституції вищої освіти, громадські навчальні інституції, які фінансуються або підтримуються державою (наприклад, центри освіти дорослих); приватні компанії, для яких тренінгові послуги не є основними; асоціації працівників, секторальні ради, профспілки та ін. [4, с. 38].

Постачальники зовнішніх навчальних курсів (за обсягами виробництва і секторами народного господарства)

	Всього	10-49 працівників	50-249 працівників	250-499 працівників	500+ працівників	Виробництво (A-F)	Послуги (G-S)	Основне використання
Приватні навчальні компанії	81%	78%	88%	88%	92%	81%	81%	55%
Школи, коледжі, університети та інші ВНЗ	48%	44%	57%	75%	79%	48%	48%	23%
Громадські/державні навчальні інституції (державне фінансування або управління, наприклад, центри освіти дорослих)	31%	29%	33%	43%	41%	21%	33%	9%
Приватні компанії, де навчання не є головним видом діяльності (наприклад, постачальники обладнання, материнські/дочірні компанії тощо)	24%	23%	27%	32%	29%	28%	23%	5%
Асоціації роботодавців, комерційні палати, секторальні організації	19%	17%	22%	23%	26%	21%	18%	4%
Професійні спілки	2%	1%	3%	9%	18%	2%	2%	*%
Інші постачальники навчання	*%	*%	*%	0%	0%	1%	*%	3%
Жодного	1%	1%	1%	1%	*%	1%	1%	–

Джерело: BIS Research Paper Number 102 'Continuing vocational training survey' (CVTS4) February 2013

Аналіз даних таблиці, показує, що на першому місці по наданню послуг щодо зовнішніх навчальних курсів в країнах ЄС належить приватним навчальним компаніям (81%) – найвищим цей показник є у великих компаніях (500+), де він сягає (92%). Школи, коледжі, університети та інші вищі навчальні заклади на другому місці в цьому рейтинговому списку – їх показник складає 48%, поступово зростаючи до 79% – у великих компаніях. На третьому місці – громадські навчальні інституції, які фінансуються або підтримуються державою (наприклад, центри освіти дорослих), до яких звертаються роботодавці з метою проведення навчальних курсів (31%).

Таким чином, у секторі безперервної професійної освіти в країнах ЄС передача професійних знань традиційно пов'язана з робочим місцем і

передбачає, головним чином, короткотермінові курси внутрішньофірмового навчання або ж курси, організовані компанією за її межами. У сучасних умовах майже дві третини (64%) підприємств/фірм використовують курсову форму навчання. Водночас внутрішньофірмове навчання характеризується широким спектром різних форм.

Які форми внутрішньофірмового навчання використовуються в країнах ЄС?

Для характеристики різних форм внутрішньофірмового навчання використаємо табл. 2.3., яка містить дані Департаменту з питань бізнесу, інновацій й умінь/Лондон, Великобританія (Department for Business, Innovation and Skills, CVTS4) [4, с. 39].

Таблиця 2.3

Форми безперервної професійної освіти з врахуванням розмірів підприємств/організацій і секторів народного господарства

	Всього	10-49 працівників	50-249 працівників	250-499 працівників	500+ працівників	Виробництво (A-F)	Послуги (G-S)
Навчання на робочому місці	62%	59%	75%	82%	92%	64%	61%
Робоча ротация, обмін, прикомандирування або навчальні візити	18%	15%	23%	43%	58%	19%	17%
Участь у циклах навчання та якості	18%	15%	25%	34%	43%	14%	19%
Самостійне навчання (наприклад, самостійне електронне навчання)	30%	28%	37%	55%	68%	18%	34%
Відвідування конференцій, семінарів, ярмарок професій, лекцій тощо	51%	47%	64%	76%	83%	38%	55%
Різноманітні форми	78%	75%	89%	95%	99%	76%	79%
Жодна із названих форм	22%	25%	11%	5%	1%	24%	21%

Джерело: BIS Research Paper Number 102 'Continuing vocational training survey' (CVTS4) February 2013

За європейськими словниками, «навчання на робочому місці» (on-the-job training) тлумачиться як «професійне навчання, яке здійснюється у звичайній робочій ситуації. Може бути єдиною формою навчання, а може поєднуватися з навчанням поза робочим місцем» [5, с. 86; 7]. За цим

показником, 62% всього виробничого персоналу в країнах ЄС навчаються на робочому місці, що є характерною особливістю безперервної професійної освіти в Європі. Дані дослідження дещо конкретизували цей показник: рівень охоплення навчанням на робочому місці в середніх та великих підприємствах/організаціях є значно вищий, складаючи, відповідно, 75% і 82%. Аналогічна картина прослідковується і в аналізі за секторами: якщо в секторі послуг навчання на робочому місці складає 61%, то у виробничому секторі цей показник досягає 64%.

У цілому, підтверджується положення про те, що передача професійних знань в структурі безперервної професійної освіти в країнах ЄС традиційно пов'язана з робочим місцем, доповнюючись в сучасних умовах широким спектром різних форм: відвідуванням конференцій, семінарів, ярмарок професій, лекцій (51%); самостійним навчанням (наприклад, електронним) (30%); участю в циклах навчання та якості (18%); робочою ротацією, обміном, прикомандируванням або навчальними візитами (18%) тощо.

Відносно новими формами безперервного професійного навчання на робочому місці є *модель ротації*, коли робоче місце (посаду) працівника, відсутнього з причини навчання, заміщає безробітний, а також *програми обміну працівниками з іншими підприємствами для отримання досвіду роботи в умовах іншої корпоративної культури*.

Важливо відзначити, що в рамках реалізації стратегії освіти впродовж життя альтернативою формального професійного навчання стає *самостійне навчання*. Біля третини європейських підприємств/організацій практикують різні форми самостійного навчання. Поширення різних форм самостійного навчання працівників залежить від розміру підприємств/організацій. Якщо лише 28% малих підприємств/фірм (10-49 працівників) використовують різні форми самонавчання, то на великих підприємствах загал включених в самонавчання збільшується більше, ніж вдвічі, сягаючи 68%.

Для підприємств різні форми самонавчання в системі безперервної професійної освіти зменшують витрати, а для працівників самонавчання передбачає більшу автономію у плануванні часу і змісту навчання. Нові можливості відкриваються завдяки *мультимедійним технологіям, включаючи відкрите та дистанційне навчання.*

З підвищенням важливості неформального й інформального навчання кордони навчання перемістилися далеко за межі «організованого навчання». Учені пишуть про те, що на європейських підприємствах виник новий тип безперервного професійного навчання, який відбиває сучасні зміни на виробництві, такими, як: нові форми організації праці, підвищення вимог до якості, широка участь персоналу в житті підприємств, розвиток підприємницької культури тощо. Цей тип навчання інтегрований у трудову діяльність. Постійне навчання стало своєрідним «побічним продуктом» трудового контракту.

На розвиток яких умінь/компетенцій спрямовується професійне навчання на виробництві в країнах ЄС, та які з них є пріоритетними?

Відлік часу щодо формування сучасних підходів до умінь/компетенцій виробничого персоналу необхідно розпочинати з важливої події у сфері європейської інтеграційної політики – прийняття в листопаді 2000 р. Меморандуму, який виніс в число пріоритетних завдань освоєння всіма громадянами ЄС *нових базових умінь.*

Поняття нових базових умінь складає одне з центральних положень нової парадигми. Формування концепції нових базових умінь відображає завершення багаторічного етапу розробки підходів до умінь, компетенцій і кваліфікацій. Як зазначають дослідники, в новій концепції наголошується на більш широких знаннях і компетенціях на основі міждисциплінарного підходу.

Такі ключові компетентності, як: *уміння вчитися, спілкування іноземними мовами, підприємницькі уміння, здатність ефективно використовувати потенціал інформаційно-комунікаційних технологій і*

електронного навчання, цифрова грамотність тощо стають набагато ціннішими за знання з окремих галузей.

На підтвердження цього положення, залучимо дані Євростату за 2010 р. [4, с. 46] щодо професійного навчання на виробництві в частині умінь/компетенцій, на розвиток яких спрямовуються різні форми і види навчання на виробництві. Найбільший процент опитуваних, а саме, 86%, відзначили, що пріоритет надається *технічним, практичним та специфічним умінням*, пов'язаним з конкретними професійними операціями (див. рисунок 2.2.). При порівнянні даних виявлено велику розбіжність щодо спрямування навчання на конкретні уміння/компетенції між малими/середніми та великими підприємствами/фірмами, а також між різними секторами народного господарства. Зокрема, це:

робота з клієнтами: 62% – в секторі обслуговування та 36% – у секторі виробництва;

робота в команді (ділові стосунки з колегами, спільна праця тощо): 62% – в секторі обслуговування та 49% – у секторі виробництва;

уміння менеджменту (управління та керівництво персоналом, планування діяльності персоналу тощо): 48% – на малих підприємствах/фірмах та 86% – на великих;

уміння управління офісом (тайм-менеджмент, уміння виписувати фактуру тощо): 28% – на малих підприємствах/фірмах та 58% – на великих.

загальні уміння у сфері інформаційних технологій (використання комп'ютера, обробка зібраних даних, електронний журнал, простий інтернет тощо): 29% – на малих підприємствах/фірмах (10-49 працівників) та 60% – на підприємствах, де працюють 500 і більше працівників;

професійні уміння у сфері інформаційних технологій (спеціальні знання або розуміння, такі, як: розробка веб сторінок, комплексних програм тощо): 11% – на малих підприємствах та 42% – на великих.

Рисунок 2.2. містить середні дані щодо умінь/компетенцій, які в сучасних умовах є визначальними при формуванні на підприємствах/ фірмах різних навчальних курсів.



Джерело: BIS Research Paper Number 102 'Continuing vocational training survey' (CVTS4) February 2013

Рисунок 2.2. Уміння/ компетентності виробничого персоналу, на розвиток яких спрямовують професійне навчання підприємства/організації в країнах ЄС

Проте погляд на це питання з позиції розвитку підприємств на п'ятирічну перспективу висвітив зовсім інші цифрові дані та ранжування умінь/компетентностей (див. рис. 2.3.) [4, с. 71]



Джерело: BIS Research Paper Number 102 'Continuing vocational training survey' (CVTS4) February 2013

Рисунок 2.3. Уміння/компетентності, які розглядаються як найбільш важливі для організаційного розвитку в країнах ЄС

З позиції перспективи, респонденти ставлять на перше місце роботу в команді (83%), потім йдуть практичні, технічні та специфічні уміння/компетенції (81%), робота з клієнтами (80%), вирішення проблем (72%), менеджмент (71%), ІТ загального рівня (63%) і т.д.

Привертає увагу значне процентне збільшення абсолютно всіх показників. Так, показники щодо нинішніх та перспективних (з точки зору організаційного розвитку) загальних інформаційних умінь/компетентностей відрізняються майже вдвоє. На нашу думку, оволодіння інформаційними технологіями розширює доступ до навчання категоріям працівників з низькими кваліфікаціями. У наш час, коли мінімальний рівень кваліфікацій, затребуваних на ринку праці, піднявся до середнього рівня спеціаліста, багато працівників старших вікових груп опинилися у вразливому становищі. Низький рівень кваліфікації перешкоджає участі цих працівників в програмах внутрішньофірмового навчання, розрахованих на більш високий стартовий рівень учасників/учнів.

Які структури відповідають за організацію навчання виробничого персоналу в країнах ЄС?

Для організації навчання виробничого персоналу в країнах ЄС підприємства/фірми використовують власні або спільні з іншими організаціями навчальні центри (22%). Більше половини підприємств (55%) мають спеціальний відділ, або окремого фахівця, які відповідають за організацію професійної підготовки працівників. Зі збільшенням розмірів підприємств/фірм цей відсоток зростає, сягаючи 84% на підприємствах/фірмах, де працюють більше 500 працівників. Як видно з табл. 2.4., кожні чотири із п'яти підприємств/фірм (88%) оцінюють потреби своїх працівників в уміннях/компетенціях на регулярній основі або за потребою. Третина підприємств/фірм оцінюють потребу в уміннях/компетенціях за допомогою структурованого стандартного опитування, майже половина (47%) проводять огляд умінь та компетенцій працівників за допомогою інших методів [4, с. 69].

Для характеристики організаційних засад професійного навчання виробничого персоналу в країнах ЄС важливо наголосити, що майже половина підприємств/фірм (48%) планують внутрішнє навчання, та понад третини (35%) – мають річний бюджет на навчання. Згідно з проаналізованими матеріалами, існує зв'язок між плануванням і фінансуванням навчання персоналу та розмірами підприємств/фірм: якщо в малих організаціях цей показник складає 30%, то середні й великі організації він, відповідно, збільшується до 74% та 84%.

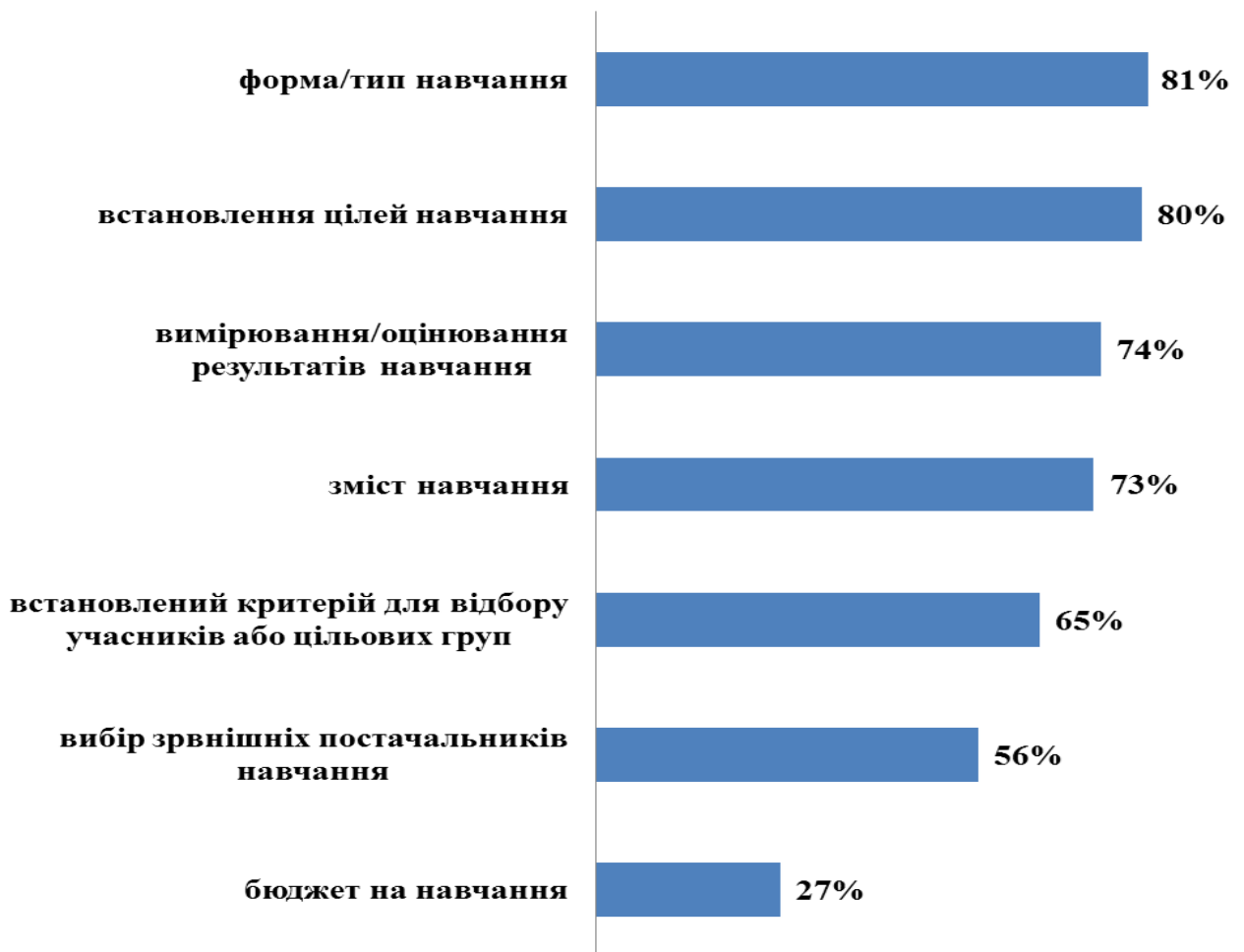
Організація професійного навчання виробничого персоналу в країнах ЄС

	Всього	Будь-які курси ППОН	Внутрішні і зовнішні курси ППОН	Жодних курсів ППОН	Надають інші форми ППОН	Жодних інших форм	Пройшли навчання за всіма курсами в 2010 р.	Не навчались
Мають власний навчальний центр або ж спільний НЦ з іншими організаціями	22%	2%	40%	4%	26%	7%	26%	2%
Мають окрему людину або відділ, відповідальний за організацію професійної підготовки	55%	67%	76%	33%	62%	31%	61%	24%
Оцінюють потребу в уміннях/компетенціях, але нерегулярно (за потребою)	39%	36%	30%	46%	36%	51%	37%	51%
Оцінюють потребу в уміннях/компетенціях на постійній основі в якості запланованого процесу в організації	49%	58%	67%	32%	56%	23%	55%	18%
Огляд умінь та навичок персоналу за схемою структурованого/стандартного опитування	35%	41%	52%	22%	40%	16%	39%	14%
Огляд умінь та навичок персоналу за допомогою інших методів	47%	47%	43%	45%	48%	40%	48%	37%
Планують внутрішнє професійне навчання (навч. план або програма)	48%	63%	75%	20%	56%	19%	56%	10%
Мають річний бюджет на навчання, включаючи професійну підготовку	35%	46%	55%	14%	42%	9%	41%	5%
Мають угоди з Урядом, місцевими органами управління, організаціями працівників, професійними спілками щодо регулювання процесів надання/забезпечення професійної підготовки	15%	20%	22%	6%	18%	6%	18%	3%
Представники персоналу/комітетів зазвичай залучаються до процесів управління професійною підготовкою	22%	29%	33%	9%	26%	6%	25%	5%

Джерело: BIS Research Paper Number 102 'Continuing vocational training survey' (CVTS4) February 2013

Співставний аналіз матеріалів CVTS (1994), CVTS2 (1999), CVTS3 (2005), CVTS4 (2010) дає можливість зробити висновок проте, що ріст інвестицій у розвиток людських ресурсів в Європейських країнах означає переосмислення самого поняття «інвестиції» і віднесення їх до розряду капітальних інвестицій підприємств/компаній, що передбачає активну участь в реалізації програм професійної освіти соціальних партнерів. Поки що угоди з Урядом, місцевими органами управління, організаціями працівників, професійними спілками щодо регулювання процесів надання/забезпечення професійної підготовки мають лише 15% підприємств/фірм, проте цей процес характеризується стійкою динамікою.

Таблиця 2.4. та рисунок 2.4. надають інформацію щодо участі представників персоналу/комітетів у процесах управління професійною підготовкою в країнах ЄС [4, с. 69, 83]. Ті підприємства/фірми, які відповіли позитивно на питання про залучення представників персоналу до управління професійною підготовкою (всього 22%), відзначили різні форми участі в цьому процесі. Так, 81% підприємств/фірм залучають представників персоналу/комітетів до визначення форми/типу навчання; 80% – до визначення цілей навчання; 74% – до вимірювання/оцінювання результатів навчання, 73% – до визначення змісту навчання; визначення критеріїв для відбору учасників або цільових груп – 65%; вибір зовнішніх постачальників навчання – 56% тощо.



Джерело: BIS Research Paper Number 102 'Continuing vocational training survey' (CVTS4) February 2013

Рисунок 2.4. Аспекти управління професійним навчанням, до яких залучаються представники персоналу і комітетів

Які головні форми та механізми контролю якості професійного навчання виробничого персоналу використовуються в країнах ЄС?

Згідно з сучасним розумінням управління якістю професійної освіти і навчання, передбачається реалізація двох функцій: забезпечення якості (створення необхідних умов для надання якісних навчальних послуг) та контроль якості (оцінка процесу навчання та його результатів). Проведене дослідження дає змогу охарактеризувати деякі аспекти контролю якості, що в класичному варіанті передбачає наявність індикаторів/критеріїв оцінки діяльності сфери професійного навчання на виробництві; оцінку та сертифікацію умінь тих, хто навчається; акредитацію і ліцензування

структур, які надають навчальні послуги; контроль процесу навчання; самооцінку структур, які здійснюють професійне навчання тощо.

У країнах ЄС напрацьовано значний досвід у сфері контролю якості професійного навчання на виробництві. Про це засвідчують наступні цифрові дані:

- біля 81% підприємств/організацій використовують *сертифікацію зовнішніх провайдерів та сертифікацію, яка базується на національних і галузевих стандартах/вимогах*;
- майже 43% підприємств/організацій проводять *внутрішнє безперервне навчання викладачів* професійного навчання виробничого персоналу. Ця форма здебільшого використовується на великих підприємствах, де показник сягає 81%;
- більшість підприємств/організацій, які проводять навчання свого персоналу, здійснюють *оцінку результатів навчання* в тій чи іншій формі. Найвищий показник виявляють галузі державного управління (85%), освіти (80%) та охорони здоров'я і соціальної роботи (75%) тощо;
- у цілому, для оцінювання результатів навчання використовуються різні підходи, зокрема, *усний екзамен, відповідно до цілей навчання (72%), письмове або практичне тестування для отримання сертифікату (71%), аналіз результатів навчання (65%), оцінка впливу навчання на роботу відповідних підрозділів і підприємства в цілому (65%)* тощо.

Головними перешкодами на шляху розвитку професійного навчання виробничого персоналу в країнах ЄС за даними дослідження є:

- роботодавці вважають, що головні компетенції працівників є недостатніми для потреб конкретного виробництва/організації – 82%;
- роботодавці надають перевагу найму нових працівників з необхідними кваліфікаціями, уміннями й компетентностями – 64%;
- висока зайнятість працівників та брак вільного часу не дає змогу їм брати участь у професійному навчанні (42%);
- надто висока вартість курсів професійного навчання (25%);

- труднощі в оцінці потреб виробництва/організації в професійному навчанні персоналу – (20%);
- недостатня кількість потрібних курсів професійного навчання на ринку освітніх послуг – (13%) та ін. [15].

2.2. Європейські тенденції професійного навчання і розвитку виробничого персоналу

У царині безперервної професійної освіти і навчання в країнах ЄС ключовою тенденцією виглядає її всебічне збагачення європейськими цінностями шляхом реалізації *ідеї європейського виміру в освіті – ЄВО*. Уперше концепт європейськості було заявлено Європейською Радою Резолюцією про європейський вимір в освіті від 24 травня 1988 р. Впродовж трьох десятиліть ЄВО розвивається у контексті реалізації політик двох міжнародних організацій ЄС та Ради Європи, базуючись на таких демократичних цінностях, як: свобода, права людини, справедливість, толерантність тощо та спрямовуючись на формування у громадян ЄС відчуття належності до спільного «європейського дому». Європейськими вченими здійснювалися численні дослідження з метою узгодження істотних характеристик цього поняття і розроблення ефективних технологій трансляції й оцінювання рівня його набуття молоддю (М. Стобарт, К. Брок, В. Туласєвіч, У. Лоу-Біер, І. Оомен-Вельке та ін.). На сучасному етапі мова йде про формування в молодих європейців своєрідної «європейської» компетентності, яка охоплює знання, уміння, навички, цінності, ставлення та здатність до їхнього практичного застосування, надаючи можливість успішно жити й працювати в сучасному полікультурному європейському суспільстві [18, с. 23].

Інструментами досягнення такої компетентності в сфері професійної освіти і навчання стають: Європасс (Europass), Європейська кредитна система для професійної освіти і навчання (ECVET), Європейська система визнання і накопичення кредитів (ECTS), Європейське керівництво (European

governance), Європейська кваліфікаційна рамка для навчання впродовж життя (EQF), Європейське оцінювання якості в професійній освіті і навчанні (EQAVET) та ін. [14]. На нашу думку, їх суть і головні положення ще недостатньо відомі українській педагогічній громадськості, адже Європейські інтеграційні процеси в Україні здебільшого асоціюються з системою вищої освіти і Болонським процесом. А між тим, запровадження ЄВО в базову і безперервну професійну освіту і навчання є окремим напрямом політики в цій галузі в країнах-членах ЄС.

Проголошені в Стратегії «Європа-2020» завдання щодо зміцнення взаємозв'язків системи професійної освіти і навчання та ринку праці (насамперед, запровадження гнучких шляхів реалізації принципів безперервного навчання для зміцнення трудового потенціалу Європейського Союзу), отримали подальшого розвитку і конкретизації в двох важливих документах: «Нова рушійна сила європейської співпраці у сфері професійної освіти та навчання для підтримки стратегії «Європа-2020» [8] та Брюггське Комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання на період 2011-2020 рр. [10], прийняте ЄК спільно з соціальними партнерами та Міністрами, які очолюють сфери професійної освіти і навчання в країнах-членах. Аналіз цих документів, а також ознайомлення з провідними програмами – ініціативами ЄС, започаткованими на виконання завдань Стратегії «Європа-2020» («Інноваційний Союз», «Молодь у русі», «Програма в області цифрових технологій для Європи», «Європа з ефективним використанням ресурсів», «Промислова політика в епоху глобалізації», «Програма для нових умінь та робочих місць», «Європейська платформа проти бідності») дає змогу зробити висновок про те, що *політика впровадження ЄВО сприяє розвитку нової парадигми професійної освіти і навчання*, яка полягає в переорієнтації системи освіти на врахування потреб людини і надання їй можливостей більш ефективної участі в сфері праці. Тобто, це «включення» кожної людини в безперервне середовище знань, цінностей, ставлень, умінь і компетенцій.

Внутрішньофірмовій професійній підготовці й розвитку виробничого персоналу відводиться особлива роль у реалізації таких завдань, як: *збільшення гнучкого доступу до професійного навчання і кваліфікацій, перетворення освіти впродовж життя на реальність, підвищення якості та ефективності професійної освіти і навчання.* За влучним висловом експертів Європейського Центру розвитку професійної освіти і навчання: «для того, щоб навчання впродовж життя стало реальністю, незалежно від віку і рівня кваліфікації працівників, необхідно, щоб звичайні робочі місця стали найголовнішими місцями професійного навчання населення [13, с. 7].

За даними загальноєвропейського дослідження внутрішньофірмової професійної підготовки і розвитку персоналу, яке проводиться в рамках системного вивчення стану безперервної професійної освіти в країнах ЄС впродовж 20 років (огляди CVTS (1994), CVTS2 (1999), CVTS3 (2005), CVTS4 (2010)) і включає всі необхідні елементи для порівняння (детальну статистику, зміст, вартість навчання на підприємствах, навчальні структури, політику, менеджмент), на перший план виходять дві важливі характеристики динаміки феномена професійної підготовки виробничого персоналу на підприємствах в країнах ЄС: збільшення конвергенції між європейськими країнами стосовно багатьох показників та збільшення різноманітності форм професійної внутрішньофірмової підготовки виробничого персоналу. Експерти кваліфікували це як дві мега-тенденції - конвергенції та деконвергенції [3].

Вони виявляються у низці тенденцій на першому рівні порівняння в межах груп країн, наближених за певними характеристиками й умовами (Західна Європа, Північна Європа, Східна Європа і Південна Європа), і на другому рівні – в процесі порівняння між групами країн, а саме:

- в умовах економічної кризи більшість країн Північної і Західної Європи знизили свої показники щодо навчання на виробництві. Така тенденція є характерною для всіх країн, крім Австрії й Люксембургу. Значний спад за

багатьма показниками демонструють Велика Британія і Скандинавські країни;

- водночас, у країнах Східної Європи спостерігається сильне піднесення показників. Наприклад, Чеська республіка має зараз найбільш інклюзивну систему внутрішньофірмової професійної підготовки виробничого персоналу в Європі. За даними дослідження майже 59% працюючих в Чехії мають доступ до курсів, які проводяться на підприємствах; це на третину більше, ніж в Бельгії, де цей показник складає лише 40%;

- середній європейський показник щодо вартості курсів по відношенню до вартості праці різко знизився: з 1,4 в 1999 р. – до 0,7 в 2005 р. За цим показником країни Східної Європи демонструють різні вектори: якщо Угорщина, Польща, Литва, Румунія мають показники підняття вартості курсів, то Болгарія, Чехія, Естонія і Латвія знизили пряму вартість курсів професійного розвитку персоналу на виробництві;

- для країн Південної Європи характерні децю розгалужені показники: якщо за першими двома показниками (кількість курсів та охоплення працівників) є деяке зростання, то за іншими двома – інтенсивність і пряма вартість – спостерігається сильне зниження. До того ж, якщо Португалія і Іспанія демонструють підняття деяких показників, то результати Греції розвіюють ілюзію зростання. Експерти вважають, що для економіки Греції є пряма загроза залишитися позаду всієї Європи;

- дослідження показало, що останніми роками пройшов перерозподіл джерел фінансування сфери професійного розвитку персоналу на підприємствах між урядом, підприємцями і працівниками, за яким сегмент виробничого персоналу як вкладника в освіту впродовж життя значно розширився тощо [13].

В ході дослідження було також виявлено низку відмінностей щодо внутрішньофірмової підготовки працівників у різних європейських країнах. Останніми роками на підприємствах Європи все менше уваги надається навчанню на семінарах і курсах, а в центр уваги попали такі форми навчання

на базі виробництва, як: *введення на посаду, навчальні кола, комп'ютерно підтримуване навчання тощо*. До такого висновку дійшли вчені Федерального Інституту професійної освіти і навчання, які, використовуючи дані Огляду безперервного професійного навчання на виробництві в Європі (2010), поглиблено вивчали феномен «навчання на робочому місці» в традиціях та сучасних умовах Німеччини. При цьому було виявлено, що на фоні загального росту показників щодо використання форм навчання на робочому місці в країнах ЄС, залишаються країни, де ця тенденція не підтверджується: Франція, Нідерланди, Фінляндія, Кіпр, Італія традиційно надають перевагу курсовим формам професійної підготовки і розвитку персоналу виробництв. Водночас, такі країни як Естонія, Литва, Словенія повністю змінили свою орієнтацію з курсових форм на так звані «інші форми» (за термінологією дослідження). Тому аналітики остерігаються говорити про збільшення та розширення сфери використання сучасних форм навчання на базі виробництва, як про загальну європейську тенденцію. На їх думку, вирішальну роль у цій політиці відіграють культурно-педагогічні та інституційні традиції та історія. І тому вчені прогнозують, що в професійному навчанні виробничого персоналу й надалі будуть розвиватися паралельно дві мега-тенденції – конвергенція і деконвергенція. Порівняльні дослідження цих процесів можуть стати важливим інструментом забезпечення країн новим знанням про професійну підготовку і розвиток персоналу на виробництві, а також стати певним «знаряддям звільнення від національних штампів і безальтернативних моделей» [2].

Цінні ідеї щодо політики в галузі професійної підготовки і розвитку виробничого персоналу та професійної освіти і навчання в цілому містять Рекомендації Міжнародної Організації Праці (2010), за якими оптимальна політика має включати такі головні елементи, як: 1) прогнозування запиту на професійні навички; 2) участь і взаємодія соціальних партнерів; 3) галузеві підходи; 4) наявність інформації про ринок праці та функціонування служб зайнятості; 5) якісне й актуальне професійне навчання; 6) розширений доступ до професійної підготовки, 7) фінансування професійної освіти і підготовки; 8) оцінка ефективності заходів, що реалізуються [1].

Аналіз стратегічних документів розвитку Європи до 2020 р. показує, що чільне місце в реалізації спільних цілей і завдань у сфері професійної освіти й навчання належить прогнозуванню запитів на професійні уміння й навички та «прив'язці» професійної освіти до потреб стрімкозмінного ринку праці. Так, флагманська ініціатива «Програма нових професійних навичок для нових робочих місць» значною мірою націлена на вдосконалення національних систем прогнозування в країнах-членах, зокрема, оцінку потреби в кадрах у 18 галузях. Передбачається, що забезпечення всіх громадян адекватною професійною підготовкою приведе до довгострокового росту ВВП не менше, ніж 10% [9].

Аналіз досвіду прогнозування в країнах-членах ЄС показує, що при визначенні завдань і параметрів цієї сфери варто зосередити зусилля на *розвитку адаптивних базових і наскрізних компетенцій (передусім, здатності до навчання)*, аніж на плануванні професійного навчання на базі детального опису кваліфікаційних вимог в майбутньому. Адже кваліфікаційні вимоги зазнають більш швидких змін, за якими можуть не встигати навчальні плани і програми. Зростає запит на нетипові уміння/компетенції аналітичного характеру, що передбачає креативність, націленість на вирішення проблем, комунікативність, здатність до командної роботи, а також підприємницькі компетенції, які допомагають працівникам зберігати свою затребуваність, а підприємствам – оперативно реагувати на зміну умов. Водночас падає запит на стандартизовані навички, пов'язані з автоматизацією, та ін.

Для прогнозування майбутнього запиту на професійні уміння в Європейських країнах застосовуються різні методи та інструменти, зокрема: *прогнозування профілів занять і професійних умінь за різними видами і рівнями професійної діяльності, соціальний діалог, інформаційні системи ринку праці й аналітика служби зайнятості, а також аналіз ефективності діяльності навчальних закладів професійної освіти і ретроспективний аналіз трудової кар'єри випускників тощо*. Беруться до уваги також плани людей

щодо їхньої освітньої та трудової кар'єри. Адже громадське сприйняття і «стигматизація» деяких видів і рівнів професійної освіти і навчання, після чого складно розраховувати на отримання якісного робочого місця, можуть серйозно скоригувати найкращий теоретичний аналіз запиту і пропозиції.

За цих умов деякі Європейські країни демонструють збалансованість різних рівнів освіти за рахунок надання високоякісної освіти поза рамками традиційних навчальних закладів і високої оплати праці на відповідних робочих місцях, а також зростання соціальної значимості актуальних умінь і їх визнання з боку суспільства. Так, відомим у світовому просторі став ірландський досвід прогнозування запиту на професійні уміння/компетенції і стимулювання росту економіки. Успіх досягається за рахунок системної діяльності повноважної експертної групи (EGFSN) за участю бізнесу, сфери освіти, профспілок та держави, яка вивчає перспективний запит на професійні уміння/компетенції, проводить аналіз запитів на професії й розробляє пропозиції щодо способів задоволення цього запиту. Широке коло учасників дає змогу виявити зміни в структурі професій за галузями, а також динаміку запиту. Групою визначаються головні елементи, які повинні бути включені в майбутній портфель типових професійних умінь/компетенцій, і обґрунтовуються рекомендації щодо підвищення рівня обізнаності пошукувачів роботи за галузями, де є відповідний запит.

На європейському рівні великого значення для прогнозування запиту на професійні уміння/компетенції, кваліфікації в межах спільного ринку праці набуває ESCO (European Skills/Competences, qualifications and Occupations), який представляє стандартизовану термінологію за професіями, уміннями, компетенціями і кваліфікаціями на 22 європейських мовах [12]. Після завершення роботи над цим документом служби зайнятості зможуть обмінюватися значимою інформацією, співставляти резюме і вакансії по всій Європі. У результаті зросте професійна і регіональна професійна мобільність та зменшиться невідповідність між запитом і пропозицією роботи. ESCO

також може стати важливим інструментом забезпечення й опису результатів навчання в кваліфікаційних стандартах і навчальних програмах.

Важливо відзначити, що роботи в цьому напрямі розпочато й в Україні. Так, фахівці Інституту інформаційних технологій НАПН України розробили функціональну модель формування і використання реєстру компетентностей тощо [16].

Засновані на ESCO послуги покращать реакцію на потреби ринку:

- *роботодавці зможуть використовувати ESCO для визначення наборів умінь, компетенцій і кваліфікацій у процесі розробки вакансій;*
- *Інтернет-портали пошуку роботи зможуть використовувати ESCO для аналізу резюме і вакансій офіційними європейськими мовами; опора на опис умінь /компетенцій ESCO уможливить співставлення опису посад на базі комплексу навиків; замість того, щоб шукати вакансії в певній професії, пошук буде здійснюватися за необхідним комплексом навиків;*
- *служби зайнятості можуть використовувати ESCO для обміну вакансіями, які написані різними мовами, їх правильно тлумачити і використовувати для онлайн-пошуку робіт;*
- *учні можуть використовувати ESCO для побудови особистісних профілів умінь і записувати свої результати навчання в резюме;*
- *багатомовний класифікатор визначає і категоризує уміння/компетенції, кваліфікації і професії для ринку праці ЄС тощо.*

Таким чином, можна констатувати, що в політиці Європейських країн щодо професійної освіти і навчання перспективною тенденцією є наближення професійної освіти до ринку праці, зокрема, через прогнозування запиту на професійні уміння/компетентності працівників і застосування таких методів та інструментів, як: прогнозування профілів занять і професійних умінь за різними видами та рівнями професійної діяльності; інформаційні системи ринку праці й аналітику служби зайнятості; аналіз ефективності діяльності навчальних закладів професійної освіти; ретроспективний аналіз трудової кар'єри випускників, соціальне партнерство тощо.

З точки зору оптимальної політики у сфері професійної освіти й навчання, в країнах ЄС чітко виокремлюється така перспективна тенденція – соціальне партнерство в професійній підготовці й розвитку виробничого

персоналу з метою розширення меж професійної компетентності й мобільності, підвищення продуктивності праці та заробітної плати, зростання економічних показників, а також повноцінного саморозвитку й самореалізації працівників. Як зазначається в стратегічних документах, сильні партнерські зв'язки між державою, роботодавцями і працівниками є одним з найважливіших показників взаємодії сфери навчання і сфери праці.

Соціальні партнери співпрацюють різними шляхами: за допомогою колективних договорів і угод, що приймаються на національному і галузевому рівнях, а також на рівні підприємств; забезпечення доступності професійної підготовки і розвитку фахівців на робочому місці; надання підтримки у проведенні виробничого навчання – виховання культури навчання на виробництві, що може передбачати виділення оплачуваного вільного часу для навчання тощо; забезпечення можливості для проходження стажувань і підвищення якості навчання; створення спеціальних навчальних фондів на галузевому і національному рівнях тощо.

Виходячи на ринок праці, молодь традиційно отримувала навички і знання про сферу праці за допомогою стажувань, виробничої практики й інших форм отримання трудового досвіду. Перехід на нову парадигму навчання актуалізував нову політику Євросоюзу щодо навчання на засадах продуктивної діяльності, в якому об'єднуються навчальні заклади (сфера освіти) і роботодавці (сфера виробництва). Наголос у цьому об'єднанні зусиль робиться на розвиток у майбутніх й сучасних працівників широких умінь і компетенцій, які можуть бути перенесені в післясередню освіту і безпосередньо на робоче місце.

Як показало дослідження, в Європейській політиці і практиці професійної освіти важливим інструментом сприяння навчанню на робочому місці є *договори між роботодавцями і працівниками*. Наприклад, за законодавством Німеччини виробничі ради наділені правом визначати участь працівників у схемах професійного навчання: при реалізації схем навчання на рівні виробництва, в умовах, коли запроваджувані інновації вимагають більш високого рівня професійних навичок працівників; при проведенні консультацій у зв'язку з необхідністю направлення працівників в інші

навчальні центри тощо. Дуальна система в Німеччині характеризується активною участю компаній в організації навчання на робочому місці і передачі досвіду в поєднанні з класичною кабінетною системою.

Європейські країни накопичили значний досвід у розвитку галузевих підходів до професійного навчання, що базуються на тісному співробітництві соціальних партнерів на загальнодержавному та місцевому рівнях. Показовим є досвід Нідерландів, де підтримка безперервного навчання і підвищення кваліфікації здійснюється за допомогою понад 100 галузевих фондів розвитку професійної освіти. Як правило, відрахування в них складають від 0,5 до 1,0% від фонду заробітної плати компаній.

Про перспективність цієї тенденції свідчить те, що соціальному партнерству відводиться важлива роль у збільшенні внеску професійної освіти в досягнення цілей Стратегії «Європа-2020». Це має досягатися за рахунок:

- *розбудови відповідної системи заохочення компаній до продовження інвестування у розвиток трудових ресурсів та 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 у різних життєвих ситуаціях. Подальше навчання має охоплювати всі види навчання, включаючи навчання на виробництві, і має бути вільнодоступним і жінкам, і чоловікам;
- *заохочення навчальних закладів та роботодавців до співробітництва,* особливо в навчанні великої за кількістю категорії некваліфікованих працівників, які, в більшості випадків, мають лише неповну середню освіту і матимуть користь від професійних програм, спрямованих на розвиток ключових умінь і компетенцій;

- *активного заохочення до участі в безперервній професійній освіті проблемних категорій працівників*, такі, як працівники під ризиком звільнення, безробітні тощо [10].

Ці перспективні завдання-напрями діяльності мають особливе значення у світлі прогнозів Європейського Центру професійної освіти і навчання: на Європейському ринку праці до 2020 р. кількість робочих місць для низькокваліфікованих працівників зменшиться на 12 млн., Водночас для працівників з післясередньою професійною освітою буде створено 15,6 млн. нових робочих місць, із середньою – 3,7 млн..

Важливою тенденцією у розвитку людських ресурсів в Європейському Союзі є *трансформація фінансування як одного з найважливіших механізмів регулювання сфери професійного навчання і розвитку майбутнього та нинішнього виробничого персоналу*. Безперервне професійне навчання (Continuing Vocational Training (CVT) проголошено Європейською Комісією і національними урядами країн-членів ЄС ключовою інвестицією у розвиток людських ресурсів, їхню конкурентоздатність і продуктивність. В умовах підвищення попиту на професійну освіту і навчання, практично всі країни відчувають нестачу державних коштів для оплати великих обсягів навчання. У зв'язку з цим все частіше під сумнів ставиться доцільність прямого державного фінансування. Питання про те, хто має платити за навчання, розглядається в ЄС як політичне рішення, яке відбиває уявлення суспільства про відповідальність уряду, фірм і приватних осіб за навчання громадян.

Розробка інноваційних підходів до фінансування професійної підготовки виробничого персоналу на європейському, національному, регіональному і галузевому рівнях в Європі пов'язується з такими чинниками:

- *громадські стратегії*, котрі поєднують в собі заходи щодо підтримки, послуг і стимулів для розширення доступу до навчання на робочому місці, та дії щодо керівництва і консультування з метою розширення участі дорослого населення в професійній освіті та навчанні;

- *внески соціальних партнерів* у розвиток і розширення навчання на робочому місці за допомогою колективних угод та конкретних дій, спрямованих на стимулювання працівників крок за кроком продовжувати навчання і навіть оволодіти новою кваліфікацією тощо;
- *галузеві ініціативи та партнерства на чолі з підприємствами*: в їх рамках розвиток навичок є засобом стимулювання економічного зростання та інновацій на підприємствах. А також прогнозування й управління галузевими змінами і перебудовою (особливо на малих і середніх підприємствах);
- *професійний розвиток тренерів*, які працюють на виробництві (фірмах), для розвитку у виробничого персоналу відповідних і якісних навичок.

Окреслюючи стратегічні орієнтири розвитку до 2020 р., Європейська Комісія відзначає, що «бюджетний тиск» змусить європейців знайти інноваційні рішення щодо збереження та гарантування фінансування професійної освіти і навчання.

Інтеграція в сфері професійної освіти і навчання в ЄС набирає темпів, в ході яких збільшується конвергенція між європейськими країнами щодо багатьох показників (доступність професійної освіти і навчання; оволодіння новими базовими вміннями/компетенціями, які забезпечуються синергією формальних і неформальних траєкторій навчання; збільшення інвестицій в розвиток людських ресурсів за активної участі соціальних партнерів; розвиток інновацій у викладанні й навчанні з переосмисленням ролі викладача/ тренера; вдосконалення механізмів оцінки якості професійної освіти і навчання, а також її результатів тощо). Таким чином, мова йде про певні загальні тенденції розвитку виробничого персоналу в країнах ЄС в умовах нинішніх і майбутніх викликів. Подальшого дослідження потребують ключові зміни в системах професійної освіти і навчання в країнах ЄС у *контексті нової якості партнерства між освітою і світом праці*, що забезпечує синергію всіх секторів освіти, промисловості й економіки.

Література:

1. A Skilled Workforce for Strong, Sustainable and Balanced Growth: A G20 Training Strategy International Labour Office - Geneva, 2010.- 41 p.
2. Behringer, F., Käßplinger, B. Forms of workplace-based learning and learning-place diversity in employer-provided vocational training - Increasingly important throughout Europe or a German phenomenon? Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 2011. [Електронний ресурс].- Режим доступу: <http://www.bibb.de/en/57165.htm>
3. Bernd Käßplinger. Convergence or divergence of continuing vocational training in Europe? [Електронний ресурс].- Режим доступу: www.adulterc.org/Proceedings/2011/papers/kapplinger.pdf
4. BIS Research Paper Number 102 'Continuing vocational training survey' (CVTS4) February 2013 [Електронний ресурс].- Режим доступу: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/81645/bis-13-587-continual-vocational-training-survey-cvts4.pdf
5. European Centre for the Development of Vocational Training. Glossary/Glossar / Glossaire. Quality in education and training. Qualität in der allgemeinen und beruflichen Bildung. La qualité dans l'enseignement et la formation. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011.- 240 p.
6. European Centre for the Development of Vocational Training. Learning while working: Success stories on workplace learning in Europe.- Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011. – 122 p.
7. European Centre for the Development of Vocational Training. Terminology of European education and training policy. Second edition. A selection of 130 key terms.- Luxembourg: Publications office of the European Union, 2014.- P.197.
8. European Commission. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee the Regions. A new impetus for European cooperation in Vocational Education and Training to support the Europe 2020 strategy Brussels, 9.6.2010 COM(2010) 296 final [Електронний ресурс].- <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0296&from=EN>
9. European Commission. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee the Regions. An Agenda for new skills and jobs: A European contribution towards full employment Brussels, COM(2010) 682/3 [Електронний ресурс].- Режим доступу: www.newskillsnetwork.eu/doc/625
10. European Commission. Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, convened in Bruges on 7 December 2010, on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020. [Електронний ресурс].- Режим доступу: http://www.bruges_en.pdf

11. European Commission. Eurostat Directorate F: Social statistics Unit F-5: Education, health and social protection Continuing Vocational Training Survey 2010 (CVTS 4). EU Quality Report (20 October 2015). [Електронний ресурс].- Режим доступу: circabc.europa.eu/sd/a/df1e99e0-18b1-47e8-92c0-ec31c25f883/CVTS4_QR_final_20151020.pdf
12. European Skills/Competences, qualifications and Occupations (ESCO) [Електронний ресурс].- Режим доступу: <https://ec.europa.eu/esco/portal/home>
13. Learning while working: Success stories on workplace learning in Europe.- Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011.- 113 p.
14. Terminology of European education and training policy. Second edition. A selection of 130 key terms. Luxembourg: Publications office of the European union, 2014. [Електронний ресурс].- Режим доступу: <http://europass.cedefop.europa.eu>
15. THE 3rd CONTINUING VOCATIONAL TRAINING SURVEY (CVTS3). European Union Manual EUROSTAT/F-4 Education, science and culture statistics. [Електронний ресурс].- Режим доступу: http://economie.fgov.be/nl/binaries/cvts_master_eumannual_06_tcm325-33407.pdf
16. Богачов Ю.Н., Ухань П.С., Милашенко В.Н. Реєстр компетентностей як інструмент формування освітньо-професійних програм систем сертифікації // *Освітні технології та суспільство*.- 2014, том 17, № 1.- с. 385-407.
17. Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів: хрестоматія/ авторський колектив, - К.: Педагогічна думка, 2015.- 176 с.
18. Світоглядний потенціал шкільної гуманітарної освіти в країнах Європейського Союзу та США: монографія; за ред. док. пед. наук Лавриченко Н.М. – К.: Педагогічна думка, 2014.- 200 с.

РОЗДІЛ 3. ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ТА РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЦЬКОГО ПЕРСОНАЛУ ДЛЯ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

3.1 Обґрунтування виробничо-педагогічних умов професійного розвитку викладачів/тренерів на виробництві

Професійна підготовка і розвиток педагогів для системи професійної освіти і навчання (базової і безперервної) в сучасних умовах є однією з пріоритетних проблем політики Європейського Союзу у цій сфері. Як наголошувалося в Брюггському Комюніке, для економічного зростання Європи необхідно водночас вирішувати два завдання: 1) навчати майбутню висококваліфіковану робочу силу, яка володіє новими знаннями, уміннями, компетенціями та інноваційним мисленням; 2) постійно оновлювати й підвищувати знання, уміння, компетенції працюючих робітників з метою їх адаптації до соціальних, технологічних і галузевих змін [7]. Якщо перше завдання вирішується в рамках базової професійної освіти і навчання, то друге – переважно пов'язане з якісним навчанням на виробництві, яке організовується і здійснюється кваліфікованими *педагогами/інструкторами*.

У документі запропоновано державам-членам ЄС поліпшити якість підготовки і професійного розвитку педагогів/інструкторів за допомогою вкладу інвестицій та створення гнучкої системи їх навчання з метою здобуття необхідних компетенцій і готовності взяти на себе більш складні навчальні завдання, пов'язані з виробничими проблемами сьогодення [12]. З огляду на це, першим стрижневим напрямом спільних дій держав-членів *стала розробка європейських керівних принципів професійного розвитку педагогів/інструкторів професійної освіти і навчання*. Значний вклад у цю справу внесли Європейська Комісія, Європейський Центр розвитку професійної освіти і навчання та тематична робоча група, які працювали над своєрідним політичним дороговказом для країн-членів щодо підтримки розвитку викладачів-інструкторів на виробництві. Передбачається, що в

подальшому обґрунтовані принципи ляжуть в основу спільних дій всіх учасників (стейкхолдерів) цих процесів у конкретних національних ситуаціях і контекстах.

Необхідно відзначити, що в діяльності тематичної групи взяли участь представники 23 європейських країн, європейські соціальні партнери (ETUC) і провайдери професійної освіти і навчання (EUproVET), які зосередили свої зусилля на опрацюванні такої проблематики:

- статус педагогів/ інструкторів у базовій та безперервній професійній освіті і навчанні; вимоги до їх професійної компетентності, що пов'язані з навчанням впродовж життя та зі змінами в організації праці на підприємствах;
- професійний розвиток педагогів/ інструкторів на підприємствах і в компаніях; їх кар'єрний шлях і визнання (наприклад, керуючись професійними стандартами), сертифікація та надання правового статусу їх підготовці на базі підприємств;
- підтримка у наданні можливостей для постійного професійного розвитку педагогів/ інструкторів на малих та середніх підприємствах.

Ваговим аспектом обґрунтування керівних принципів професійного розвитку педагогічного персоналу для системи професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу стало з'ясування *статусу та вимог до професійної компетентності цієї категорії дорослого населення у контексті навчання впродовж життя*. Передусім, експерти тематичної групи виявили чотири групи фахівців, які здійснюють професійне навчання виробничого персоналу на підприємствах/фірмах: 1) інструктори/тренери (trainers), які професійно займаються педагогічною діяльністю, будучи штатними працівниками у великих компаніях; 2) інструктори/тренери, які є так званими «зовнішніми провайдерами навчальних послуг»; 3) учителі/інструктори професійної освіти і навчання (в країнах, де безперервна професійна освіта і навчання здійснюється на базі професійних навчальних закладів, наприклад, у Польщі); працівники, посади яких певною мірою пов'язані з навчальною

функцією (наприклад, загальними менеджерами, інспекторами, досвідченими робітниками та ін.).

Як бачимо, вони виконують різні ролі, що відбивається на термінологічному ряді: учитель (teacher), інструктор (instructor), помічник (helper), консультант (consultent), посередник (broker), збудник змін (change agent), ментор, наставник (mentory) тощо. На думку вітчизняних вчених, які досліджують проблеми освіти дорослих (Л. Лук'янова, С. Бабушко), зміст цих понять варто пов'язувати з педагогічним персоналом для роботи з дорослими.

У міжнародних програмних документах з освіти дорослих зустрічається узагальнене визначення цієї категорії працівників для роботи з дорослими – це фахівці з організації процесу навчання, цілеспрямованого поетапного керівництва і супроводу учнів/слухачів у процесі набуття знань, умінь, навичок; створення простору для самостійної діяльності, допомоги у визначенні їхніх освітніх потреб; помічники, «провідники» учня у процесі його навчання, використовуючи для цього всі когнітивні та ціннісні стосунки в навчальному спілкуванні тощо. Проте у вітчизняній педагогічній літературі такі фахівці йменуються андрогогами [16, с. 32].

Проведений нами аналіз ключових понять в сфері професійної освіти і навчання в Європейських глосаріях, словниках і документах показав, що постійним терміном для позначення категорії педагогічного персоналу на виробництві є інструктор/тренер (trainer) – особа, яка виконує одну або декілька функцій, пов'язаних з навчанням (теоретичним або практичним) у навчальному закладі професійної освіти і навчання, або на робочому місці (див. розділ 5. посібника). У коментарі до даного терміну відзначається, що доцільно розрізняти дві категорії інструкторів:

– професійні інструктори, які мають педагогічну освіту і є фахівцями в галузі навчання. Їхня діяльність співпадає з діяльністю викладача в навчальному закладі професійної освіти і навчання;

– інструктори-сумісники, які є професіоналами в різних галузях і, окрім своїх традиційних обов'язків, проводять навчання в компанії як наставники, тьютори молодих робітників, провайдери навчання тощо, або є залученими (зовнішніми) інструкторами, які час від часу пропонують свої послуги організаціям-реалізаторам програм навчання [4].

Як показав аналіз національних доповідей з професійної освіти і навчання, який щорічно надається країнами-членами в Європейський Центр розвитку професійної освіти і навчання (CEDEFOP), професійні інструктори/тренери (внутрішні і залучені зовні) складають порівняно невелику групу фахівців зі спеціальною професійно-педагогічною освітою.

Наприклад: сертифікований педагог початкової і безперервної професійної освіти і навчання (AWP) і сертифікований педагог з професійного навчання (Geprüfter Berufspädagoge / Geprüfte Berufspädagogin) – Німеччина [1].

З 2009 року у Німеччині діють дві нових кваліфікації для тренерів: сертифікований педагог з початкової і безперервної професійної освіти і навчання і сертифікований педагог з професійного навчання. Вони не є обов'язковими, але забезпечують можливість підвищення кваліфікації інструкторів/тренерів.

Сертифіковані педагоги з професійного навчання організують і здійснюють різні навчальні заходи: консультують, оцінюють та здійснюють керівництво стажистами; визначають та інтегрують нові кваліфікації в навчальний процес і професійну діяльність; консультують щодо нових методів навчання тощо. Цю кваліфікацію здобувають, пройшовши іспит у промислово – торгівельній палаті, що включає письмові компоненти, інтерв'ю з експертами, проектну роботу та презентацію. Іспит ґрунтується на трьох модулях: А, В та С, що поділяються на сфери дій. Модулі та А та В є обов'язковими, а модуль С забезпечує спеціалізацію. Модуль А включає основні процеси професійної освіти і навчання, а також керівництво, планування й управління.

Модуль В включає володіння уміннями щодо планування, організації та проведення професійного навчання, а також забезпечення його якості в конкретній галузі професійної підготовки – початкової або безперервної професійної освіти і навчання; розвитку або консультування персоналу тощо;

Модуль С є проектом, в якому тренери демонструють вузькоспеціалізовану ноу – хау для конкретних педагогічних функцій інструкторів/тренерів, таких, як: онлайн уроки, розробки навчальних програм, розробки навчальних матеріалів тощо.

Сучасний європейський ландшафт характеризується надзвичайною різноманітністю функцій, профілів, найменувань і ролей інструкторів/тренерів у державах-членах ЄС відповідно до їх статусу в компаніях (повна/неповна зайнятість; початкова ПОН/безперервна ПОН; зовнішній/внутрішній статус тощо), що спричиняє особливості у визначення вимог до їх компетентності. У 2008 р. за підтримки Європейської Комісії було проведено перше масштабне (32 країни) порівняльне дослідження, спрямоване на виокремлення й аналіз національних підходів до підготовки і діяльності інструкторів/тренерів на виробництві/фірмах та обґрунтування компетентнісного профілю інструктора/тренера безперервної професійної освіти і навчання. У ході дослідження виявлено, що в країнах-членах (у кожній по-своєму) запроваджено мінімальні вимоги до компетентності педагогічного персоналу на виробництві, а системи їх підготовки є малоефективними за критеріями організації та оплати. Працюючи над компетентнісним профілем інструкторів/тренерів, дослідники обґрунтували його *трьохкомпонентний склад*:

- а) професійний компонент, що пов'язаний з виробництвом;
- б) педагогічний і соціальний компоненти, котрі пов'язані з підтримкою навчального процесу в аспекті дидактики і забезпечення передачі знань;
- в) управлінський компонент (оцінювання якості й співробітництво з різними зацікавленими сторонами (стейкхолдерами) [14].

Ці положення були розвинуті завдяки дослідницькому проекту Європейського Центру розвитку професійної освіти і навчання, пов'язаному з обґрунтуванням *ключових компетентностей* педагогів, які працюють з дорослим населенням, включаючи педагогічний персонал на виробництві/фірмі (2010) [8].

Розробники Європейських керівних принципів розвитку педагогічного персоналу для системи професійної освіти і навчання пішли по шляху встановлення основних компетенцій інструкторів/тренерів на основі вимог до типових завдань, які вони виконують, та загальних галузей, в яких вони

працюють. Типовими спільними завданнями інструкторів/тренерів у галузі професійної освіти і навчання є: вибір відповідних методів навчання для розвитку практичних навичок в реальній робочій ситуації, планування та реалізація навчання, оцінка та забезпечення зворотного зв'язку з учасниками навчального процесу тощо. Як правило, інструктори/тренери також повинні забезпечити зв'язок між світом праці та освітою, хоча часто цей зв'язок є відповідальністю професійної школи та її викладачів. Суттєвою є також ґрунтовна підготовленість інструкторів/ тренерів до роботи в сучасному вимогливому контексті, який змінюється завдяки структурному і системному розвитку компаній із врахуванням демографічних зрушень, міграції, глобалізації бізнесу тощо.

З урахуванням попередніх напрацювань, європейськими експертами було виокремлено й охарактеризовано *чотири групи компетенцій*:

1) *компетенції, пов'язані з конкретною технічною галуззю, сектором, де вони працюють.* Для визначення таких компетентностей не існує єдиного підходу. Проте в більшості випадків тренери мають кваліфікацію в конкретній галузі, в якій вони здійснюють навчання. Знання розвитку промисловості та особливостей галузі є важливим фактором здатності інструктора/тренера допомогти компанії у визначенні перспектив, виявленні нових потреб і зустрічей з майбутніми викликами.

2) *компетенції, пов'язані зі сприянням стратегії розвитку компанії і підвищенням її конкурентоспроможності шляхом навчання працівників.* Для цього викладачі/тренери повинні дуже добре знати основний бізнес, структуру, діяльність, методи роботи, процеси і стратегії компанії, а також потреби і прогалини у навичках її робітників.

3) *педагогічна / дидактична компетенція та компетенція, пов'язана з навчальним процесом.* Викладачі/ тренери повинні володіти педагогікою, включаючи відповідні знання різних теорій навчання, розуміння різних підходів до викладання та навчання тощо. Відповідно до своїх обов'язків, вони мають розробляти навчальні програми та навчальні курси, а також

проводити аналіз потреб у навчанні. Постійна динаміка і рух у напрямі результатів навчання вимагає від викладачів/тренерів володіння результатом орієнтованого підходу та здатності до його застосовування в своїй роботі. При бажанні, тренери можуть розробляти свої навчальні матеріали.

Педагогічна компетенція також включає уміння практичної реалізації навчання: планування часу, розподіл змісту, створення позитивного навчального середовища, спостереження і розуміння групової динаміки, управління групою та вибір методів, що відповідають конкретним здібностям і потребам тих, хто навчається, тощо.

Все більшого значення в роботі викладача/тренера набуває оцінка прогресу учня і результатів його навчання. Тренери повинні знати про методи сумарної оцінки (загальна оцінка досягнень учня з низки предметів) і формуальної оцінки (постійна оцінка розвитку знань учня з конкретної предметної галузі); вміти обирати і використовувати для досягнення цілей і завдань навчання найбільш відповідні методи оцінки, а також забезпечувати зворотний зв'язок з учнями у їх подальшому навчанні.

4) *ключові (transversal) компетентності*, які допомагають викладачам/тренерам проводити навчальний процес (наприклад, соціальні і міжособистісні компетентності, управління конфліктами, мультикультурна обізнаність, уміння критичного мислення, уміння спілкування, уміння у сфері ІКТ).

Ця група компетентностей не є особливою для навчальної ролі викладачів/тренерів, але такі компетентності перетинають різні заходи і можуть бути дуже корисними для більш ефективного виконання завдань. Для роботи з різнорідними групами учнів тренери повинні володіти соціальними та міжособистісними компетентностями, уміннями управління конфліктами, розумінням мультикультуралізму, мати критичне мислення та навички спілкування, використовувати інформаційно-комунікаційні технології, вміти працювати в команді та співпрацювати з іншими фахівцями тощо.

Забезпечуючи навчання впродовж життя, тренери повинні володіти саморефлексією і здатністю визначати свої власні сильні і слабкі сторони; здатністю оцінювати своє викладання; і відповідальністю за свій безперервний професійний розвиток і подальше навчання [2].

Як показує проведене нами дослідження, напрацювання тематичної групи європейських експертів фактично складають *ідеальну модель професійного профілю європейського інструктора/тренера професійної освіти і навчання*. У більш систематизованому вигляді компетентнісний профіль інструктора/тренера міститься в Додатку А. Водночас необхідно брати до уваги, що в країнах Європейського Союзу є багато прикладів розробки і внесення компетентнісного профілю інструкторів/тренерів в законодавство та практику. Наведемо декілька прикладів.

Тренер з виробничої практики у тренінговій компанії з питань торгівлі (Нідерланди) [15].

Основні завдання та робочі процеси тренера з виробничої практики включають наступне:

1. Організувати процес навчання учнів:

- а) проводити співбесіду зі стажистом з метою відбору;*
- б) сприяти стажисту під час адаптації;*
- в) встановлювати основну лінію підготовки учня і його потреб у навчанні;*
- г) визначати навчальну діяльність спільно зі стажистом;*
- д) організовувати навчальний процес;*
- е) підтримувати контакт з керівником практики та консультантом з навчання.*

2. Навчати стажиста:

- а) навчати стажиста у цеху;*
- б) моніторити і керувати процесом навчання учнів;*
- в) проводити консультації або обговорення прогресу зі стажистом;*
- г) визначати період проходження професійної практики.*

3. Оцінювати результати навчання стажиста:

- а) визначати період для оцінки слухача;*
- б) оцінювати слухача.*

Тренер з виробничої практики повинен мати такі компетентності з:

1. Наставництва:

- а) підбирати методи навчання до здібностей учнів у процесі виконанні завдань;*
- б) пояснювати або демонструвати слухачам, як вони повинні виконувати певні завдання;*
- в) стежити за тим, чи стажисти правильно виконують завдання;*

г) надавати чіткі інструкції, якщо слухачі не зрозуміли або неправильно зрозуміли те, що від них очікується.

2. Аналізу:

а) визначати, яким чином навчальні цілі можуть бути досягнуті шляхом аналізу інформації відносно організації навчання, побажань учня і того, що може запропонувати тренінгова компанія;

б) визначати разом зі стажистом стадію, на якій він може бути оцінений;

в) спостерігати за стажистом, використовуючи критерії оцінки, та враховуючи всі зауваження.

3. Педагогічного супроводу:

а) заохочувати і підтримувати стажиста;

б) давати чіткий і конструктивний зворотний зв'язок;

в) мотивувати стажиста.

4. Дотримання інструкцій і процедур:

а) використовувати офіційні засоби оцінки і слідувати відповідним процедурам при оцінці слухачів.

5. Навчання:

а) розраховувати період практичного професійного навчання для виявлення моментів розвитку навичок стажиста;

б) працювати над питаннями розвитку навичок стажиста.

6. Планування та організації:

а) погоджувати цілі навчання, обговорюючи їх зі стажистом;

б) планувати навчальну діяльність зі стажистом, беручи до уваги планування бізнесу (в тому числі, комерційне планування), наявність людей і ресурсів, цілі та стиль навчання учня, а також добре структуровані навчальні заходи;

в) моніторити прогрес процесу навчання стажиста;

г) вирішувати, коли необхідне втручання в процес навчання і враховувати можливі наслідки цього у плануванні, як для учня, так і для тренінгової компанії.

7. Співпраця та консультації:

а) зацікавлено ставитися до учня: уважно його слухати, ставити запитання і спостерігати за його діями тощо;

б) після консультацій з іншими, де це доречно, обговорювати спостереження зі стажистом;

в) заохочувати стажиста думати про те, що повинен включати процес навчання;

г) прислухатися до порад керівника практики та консультанта з навчання.

8. Застосування знань:

а) пояснювати механізми практичної діяльності і (де це можливо) демонструвати їх; стимулювати стажиста до роздумів над його професійною діяльністю;

б) використовувати свої професійні знання для оцінки стажування учня і підсумкового рейтингу стажиста.

Ще одним прикладом «хорошої практики» щодо професійного профілю викладачів/тренерів для системи безперервної професійної освіти і навчання, на нашу думку, може бути карта компетентності інструкторів на робочому місці у Фінляндії.

*Карта компетентності для інструкторів на виробництві (Фінляндія) [17]
інструктори:*

- діють як контактні особи між робочим місцем, вчителем, студентом або кандидатом і провайдером освіти;
- переконуються, що робоче місце забезпечує безпечне середовище навчання високої якості;
- планують навчання на робочому місці, демонстрацію професійних навичок та перевірку компетентностей разом із вчителями та студентом;
- здійснюють навчання й оцінку відповідно до підготовлених угод і планів;
- реалізують керівництво і підтримку студентів та оцінюють їхні знання;
- оцінюють компетентності спільно з різними зацікавленими сторонами.

Сфери компетентності (основні і специфічні):

1. Планування навчання на робочому місці, демонстрація професійних умінь та перевірка компетентності:

- а) знають кваліфікаційну структуру і форми професійної освіти і підготовки;*
- б) знають кваліфікаційні вимоги до своєї професійної сфери;*
- в) здатні планувати підготовку на робочому місці;*
- г) здатні планувати демонстрацію професійних умінь та компетентностей спільно з навчальним закладом або організатором перевірки компетентності;*
- д) інформують інших на робочому місці про організацію підготовки.*

2. Інструктаж студентів та оцінка навчання:

- а) вводять студентів у курс справи;*
- б) інструктують студентів щодо навчання;*
- в) оцінюють результати навчання студентів.*

3. Оцінка компетентностей студента чи кандидата:

- а) оцінюють компетентності студента за допомогою демонстрації його професійних умінь або компетентності кандидата за допомогою тесту компетентності.*

4. Особистий розвиток як виробничого інструктора.

Необхідно наголосити, що завдяки плідній діяльності Європейського Центру розвитку професійної освіти і навчання в 2012-2015рр., європейськими дослідниками виявлено і проаналізовано значну кількість

«успішних історій навчання на робочому місці», в яких велике значення надається педагогічному персоналу на виробництві. Проте загально визнаною є думка про те, що проблема професійного навчання і розвитку педагогічного персоналу на виробництві в країнах ЄС залишається мало дослідженою. Такі дослідження в першу чергу мають спрямовуватися на виявлення впливу компетентності викладачів/інструкторів на виробничий персонал, який навчається, а також на імідж компанії, її конкурентоздатність й інноваційність. Немає сенсу очікувати, що всі категорії викладачів/тренерів мають (і можуть) оволодіти змодельованим професійним профілем, який, на думку дослідників, буде оптимальним для інструкторів-європейців. Для цього необхідне створення відповідних можливостей і ефективних механізмів підтримки з урахуванням таких *важливих умов*:

- тренери активно навчаються впродовж усього життя;
- підприємства/компанії займають активну позицію і виявляють зацікавленість щодо забезпечення підготовки та підтримки свого педагогічного персоналу;
- усі зацікавлені сторони на всіх рівнях скоординовано співпрацюють, а підтримка тренерів є систематичною:

Перша умова пов'язана з визнанням педагогічного персоналу на виробництві й підтвердженням його внеску в якісне навчання, що виражається у наданні відповідної підтримки і доступу до всіх наявних у компанії рівнів професійної підготовки розвитку працівників.

Друга умова – компанії займають активну позицію щодо забезпечення підготовки та підтримки своїх викладачів/тренерів, пов'язуючи їхній розвиток з якістю результатів навчання всіх працівників, а також з перевагами навчання для тих, хто навчається (учнів), для роботодавців, для провайдерів професійної освіти і навчання, для суспільства в цілому (див.Табл.4.1.).

Переваги навчання на виробництві

Для учня	Розвиток майстерності і професійного досвіду (ці переваги, зокрема, стосуються підходів до навчання на робочому місці, де істотний період часу учні проводять на виробництві)
	Розвиток навичок і компетентностей, необхідних для роботи на робочому місці, включаючи ключові: наприклад, комунікативність, робота в команді, вирішення проблем тощо
	Вибір кар'єри
	Розвиток адміністративних навичок
	Більша впевненість у своїх силах і мотивація
	Перший робочий досвід, який полегшує вихід на ринок праці
Для роботодавця	Позитивний вплив на пропозицію кваліфікованої робочої сили
	Усунення прогалин у навичках за допомогою спеціально адаптованого для учня навчання
	Позитивний вплив на набір персоналу і його утримання
	Підвищення продуктивності
	Позитивний вплив на розвиток персоналу
Для провайдерів ПОН	Збільшення зацікавленості у програмах професійної освіти і навчання
	Покращення якості програм ПОН і результатів навчання
	Підвищення доречності ПОН та реагування з боку учнів
	Позитивний вплив на розвиток компетентностей педагогічного персоналу
	Більш тісна співпраця між ПТУ і підприємствами
Для суспільства	Кваліфікована робоча сила, яка краще відповідає потребам ринку праці
	Позитивний внесок у працевлаштування і зайнятість молоді
	Розподіл витрат ПОН між державою і роботодавцями
	Спільне управління ПОН
	Внесок в інновації та творчість
	Наявність потенціалу для зміцнення соціальної інтеграції і поліпшення рівних можливостей

Джерело: *European Commission. Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes* [11]

Третя умова, що полягає у систематичній і скоординованій підтримці педагогічного персоналу на виробництві, на думку вчених, вимагає чітких кваліфікаційних і компетентнісних стандартів підготовки і діяльності педагогів цієї категорії, а також гнучких можливостей для їх навчання і визнання компетентностей, здобутих на виробництві.

3.2. Європейські керівні принципи професійного розвитку педагогів професійної освіти і навчання

ПРИНЦИП 1. Тренери – активні учасники навчання впродовж життя: необхідно визнавати їхню професійну ідентичність і діяльність, а також підтримувати їхнє навчання впродовж життя.

Навчання на виробництві у країнах ЄС здійснюється значною мірою зусиллями кваліфікованих робітників, які проводять підготовку виробничого персоналу на додаток до своєї основної роботи. Штатні викладачі/тренери є специфічною категорією персоналу зі сформованою професійною ідентичністю і спеціальною професійною підготовкою. Політика та ініціативи різних учасників виробничо-педагогічних систем (галузевих організацій, роботодавців, об'єднань викладачів/тренерів тощо) повинні спрямовуватися на стимулювання і забезпечення навчання впродовж життя всіх категорій педагогічного персоналу на виробництві. Європейський Союз і національні уряди країн-членів мають постійно підтримувати передові компанії і підтверджувати визнання успішних компаній і їх педагогічного персоналу під девізом «ЄС, пишайся своїми тренерами!».

Валлонія (Бельгія):
викладачі та інструктори професійної освіти і навчання зобов'язані постійно оновлювати свої професійні знання і компетентність. Викладач повинен мати, принаймні, п'ять років професійного досвіду і 40-годинний тренінг від зовнішнього державного провайдера.

Особливо наголошується на потребах тих категорій педагогічного персоналу, які зберігають свою професійну ідентифікацію за основною галуззю діяльності (тьютори, ментори, педагогічні наставники та ін.) і не асоціюють себе з професійною спільнотою педагогів. Тому рефлексивна практика повинна стати частиною їхньої регулярної професійної діяльності. Крім того, необхідно використовувати раціонально сплановані комплексні інформаційно-просвітницькі підходи у наданні педагогічному персоналу інформації про всі можливості розвитку:

Болгарія: усі викладачі, включаючи тренерів на виробництві, повинні брати участь у постійному професійному розвитку; вони мають право кожен третій рік використовувати 30 календарних днів як оплачувану навчальну відпустку для свого професійного розвитку.

а) педагогічний персонал має знати і вміти використовувати фінансові та нефінансові стимули для навчання впродовж життя у своїх країнах;

б) педагогічний персонал на виробництві має бути важливою цільовою

Угорщина: викладачі та інструктори державних установ повинні проходити навчання за місцем роботи, принаймні, один раз на сім років (80% витрат покриваються державою).

групою при обговоренні Національних рамок кваліфікацій, адже

вони повинні володіти знанням тих кваліфікаційних вимог і зосереджуватися на знаннях, навичках та компетентностях, до яких прагнуть їх учні [1].

в) національні інституції в країнах-членах, відповідальні за європейські програми в галузі професійної освіти та підготовки (наприклад, Erasmus+), повинні шукати шляхи, щоб інформувати і заохочувати компанії, зокрема педагогічний персонал, до збільшення мобільності і співробітництва, що передбачається європейськими програмами;

г) для забезпечення обміну знаннями між різними категоріями педагогічного персоналу та підтримки якості їхньої підготовки, необхідно заохочувати їх до

Чеська Республіка: постійне професійне навчання інструкторів безперервної професійної освіти є обов'язковим, але воно стосується певної галузевої кваліфікації (робота в певній галузі), а не тренерської діяльності.

участі у мережах професійних спільнот на національному та міжнародному рівнях;

Німеччина: отримуючи сертифікат, тренери (в основному в галузі безперервної професійної освіти) дотримуються постійного оновлення компетентностей, хоча це не регулюється жодним законом.

д) до відома всіх категорій педагогічного персоналу має бути донесена інформація про різні можливості навчання, у тому числі ті, що доступні для вчителів базової професійної освіти і навчання.

Реалізація принципу «тренери – активні учасники навчання впродовж життя» має першорядне значення у

світлі даних європейського наукового проекту «Викладачі/тренери в системі безперервної професійної освіти і навчання: з'ясування профілю компетентностей (2013), в результаті якого було виявлено, що в більшості країн ЄС участь тренерів у програмах професійного розвитку є

Литва: кожен учитель в галузі професійної освіти і навчання повинен підвищувати свою кваліфікацію, і має право на п'ятиденний курс продовженого навчання на рік.

добровільною (Австрія, Кіпр, Чеська Республіка, Данія, Німеччина, Угорщина, Латвія, Польща, Словаччина, Словенія), натомість у країнах, де підготовка педагогів професійної

освіти і навчання здійснюється на базі навчальних закладів (in school-based

schemes), викладачі та інструктори повинні регулярно оновлювати свої знання.

ПРИНЦИП 2. Допомога компаній є вирішальною для розвитку компетентності педагогічного персоналу: потрібно покращувати розуміння вигоди від навчання викладачів/тренерів та залучати компанії до підтримки професійного розвитку цієї категорії працівників.

Активна участь компаній у підтримці тренерів має вирішальне значення для успіху ініціатив, спрямованих на розширення можливостей учнівства і покращення навчання на виробництві у контексті безперервної професійної освіти і підготовки в країнах ЄС. Особливий наголос необхідно робити на малих і середніх підприємствах/фірмах, надаючи їм цільову підтримку. Адже вони більшою мірою, ніж великі підприємства, залежать від зовнішніх механізмів підтримки.

Цей принцип в основному стосується організації професійного розвитку педагогічного персоналу підприємств/фірм та ролі підприємств/фірм (особливо малих і середніх) у підтримці професійного розвитку педагогічного персоналу в країнах Європейського Союзу. Привертається увага до такої європейської традиції у сфері професійної освіти і навчання як учнівство (apprenticeship): розвиток педагогічного персоналу на виробництві з перспективою його залучення до формування майбутніх молодих робітників, які володіють необхідним набором професійних умінь відповідно до потреб конкретного виробництва, що дасть змогу зменшити витрати на пошук і найм потенційних співробітників, а також позитивно вплине на репутацію компанії в цілому.

Як вже зазначалося, професійний розвиток педагогічного персоналу повністю залежить від політики підприємств/ фірм, і може бути реалізований тільки, тоді якщо підтримується самими роботодавцями. Компанії, які розуміють, що висококомпетентні викладачі/тренери забезпечують якісну

підготовку працівників, сприяють розвитку компетентності свого педагогічного персоналу.

Особлива політика підтримки має проводитися по відношенню до малих і середніх компаній, які, будучи важливими гравцями в національних системах професійної освіти і навчання, більшою мірою, ніж великі підприємства, залежать від зовнішньої підтримки і середовища сприяння [12]. Але для того, щоб проводити навчання на своїй базі (наприклад, учнівські програми), вони мають прийняти ті ж вимоги, що й великі підприємства/фірми. Так, в Австрії кожна фірма, навіть та, де працює один працівник, може претендувати на підготовку майбутніх робітників, якщо вона гарантує виконання вимог до навчання, закріплених в Законі про професійне навчання (Berufsausbildungsgesetz, BAG).

Спеціальні стратегії сприяння малим і середнім компаніям в країнах-членах мають обов'язково включати розвиток їх здатності до навчання. Необхідно шукати швидкі й гнучкі рішення щодо формування необхідних компетентностей, водночас зосереджуватися на сферах стимулювання і упорядкування їх навчальної практики. При цьому актуалізується *неформальне навчання* – його узаконення і визнання тощо.

Перспективним підходом є покладання навчальних функцій на досвідчених працівників (радників, тьюторів, менторів та ін.) (див. розділ 5. посібника). В умовах обмежених фінансових і людських ресурсів у малих і середніх компаніях вони допомагають ефективно вирішувати проблеми внутрішньофірмового навчання. Важливо, щоб ці уповноважені працівники були відповідно підготовлені для виконання своїх ролей. Серед «кращих європейських практик» у цьому напрямі варто назвати: інноваційні державні проекти з грантовим фінансуванням спеціальної посади працівника з інновацій – «інноватора» в малих і середніх компаніях (Нідерланди); введення посади проектувальника навчання (a training planner) – зовнішнього консультанта, який надається компанії великим провайдером професійного навчання для аналізу потреб у навчанні працівників, оцінки потреб в

оновленні компетентностей працівників та розробки програми навчальної діяльності компанії (оплата послуг здійснюється з допомогою спеціального фонду допомоги професійній освіті, передусім, малому і середньому бізнесу в Ісландії) тощо.

ПРИНЦИП 3. Розвитку компетентності педагогічного персоналу сприяє системний підхід: визначення потреб у навчанні – надання можливостей для навчання – визнання сформованих компетенцій.

Якщо країна прагне поліпшеного визнання роботи викладачів/тренерів і посилення їх професіоналізації, то вступає в дію системний підхід. Систему підтримки професійного розвитку викладачів/тренерів на виробництві утворюють три основні елементи: кваліфікаційні або компетентнісні стандарти та наявність дипломів/сертифікатів; гнучка система підготовки викладачів/тренерів; можливість оцінки і визнання отриманих компетенцій.

Кваліфікаційні або компетентнісні стандарти (профілі) для тренерів в компаніях слугують як чіткі орієнтири для їхнього професійного розвитку, більш конкретно – для навчальних програм та визнання (валідації) попереднього навчання. Для гарантії якості навчання встановлюються мінімальні вимоги – всі інші варіанти можуть використовуватися у вигляді

доповнень. Кваліфікації

Німеччина, Австрія й Словенія: підготовка до іспиту на кваліфікацію «майстра» (meister) включає розвиток умінь проводити навчання.

викладача/тренера на виробництві пов'язані з національними рамками кваліфікацій.

У країнах ЄС тренери мають доступ до різних і гнучких навчальних програм, які надають можливість розвитку їх компетентностей, оновлюють існуючі компетентності до необхідного рівня або закривають прогалини у компетентностях. Це особливо необхідно, якщо вимоги встановлені на нормативному рівні. У такому разі навчальні програми забезпечуються

державою або відповідним соціальним партнером. Підвищення кваліфікації охоплює усі сфери компетенції. Відповідні програми пов'язані з реальним робочим контекстом і завданнями тренерів у компаніях.

Визнання компетентностей, здобутих завдяки професійній практиці, є невід'ємною частиною будь-якої системи підтримки розвитку компетентності викладачів/тренерів у компаніях. Політика таких компаній сприяє створенню і розширенню можливостей для оцінки і сертифікації попереднього навчання та компетентностей тренерів, що були здобуті ними раніше як допустимі альтернативи формального навчання.

Фінляндія: усі кваліфікації, що отримуються в базовій професійній освіті і навчанні, включають додатковий модуль «Інструктор з підготовки на робочому місці».

В обґрунтуванні європейськими експертами третього принципу професійного розвитку педагогічного персоналу на виробництві система сприяння безперервному професійному розвитку викладачів/тренерів розуміється як єдність трьох основних елементів:

- кваліфікаційні або компетентнісні стандарти як орієнтири для безперервного професійного розвитку викладачів/тренерів; доступність кваліфікацій /сертифікатів;
- гнучке та адекватне забезпечення підготовки викладачів/тренерів;
- можливості отримати

Румунія: було розроблено національний стандарт для забезпечення стандартизованого підходу до навчання тренерів, які працюють з дорослими учнями. З 2010 р. тільки ті тренери, які сертифіковані за цим стандартом, можуть здійснювати всю національно акредитовану підготовку.

компетентності, які визнаються та мають чинність у виробничо – педагогічних системах [2].

Розглянемо їх детальніше. Останнім часом багато Європейських країнах працювали над розробкою кваліфікацій викладачів/тренерів, стандартів компетентності і професійних профілів, професійних вимог в базовій і безперервній освіті. Вимоги до компетентності викладачів/тренерів містяться в різних документах, таких, як: національні професійні стандарти, кваліфікаційні стандарти, стандарти компетентності, компетентнісні рамки, практичні коди професійних асоціацій, спеціальні посадові описи в компаніях тощо. Знайомство з цими

документами показує, що

компетентнісні стандарти мають

подвійну мету: вони є

орієнтиром: а) для побудови

навчальних програм для

професійного розвитку

викладачів/тренерів; б) для

оцінки компетентності, яку

викладачі/тренери набули на

робочому місці. Стандарти

можуть допомогти

практикуючим викладачам/тренерам

краще зрозуміти їх роль і очікування

роботодавців. Компетентнісні стандарти

можуть

бути потужними комунікативними інструментами взаємодії між учнями, тренерами і компаніями.

Європейський досвід розробки стандартів свідчить, що при їх розробці може застосовуватися міжгалузевий підхід, котрий сприяє подоланню галузевих відмінностей щодо технічних умінь і вимог до компетентності.

Данія: педагогічна підготовка викладачів/інструкторів професійної освіти і навчання здійснюється в системі післядипломної освіти. З 2010 р. Національний центр професійної педагогіки пропонує дворічну програму для отримання диплома у галузі професійної педагогіки (Diplomuddannelsen I Erhvervspædagogik).

Статус кваліфікації викладача/ тренера в різних Європейських країнах є різним. У деяких країнах (Португалія, Іспанія, Швейцарія) викладачі/тренери, які працюють на виробництві, мають право викладати конкретні дисципліни у закладах професійної освіти і навчання. Проте в інших країнах – це неможливо, тому що для роботи вчителем необхідна відповідна педагогічна, психологічна та методична підготовка [3].

Як вже зазначалося, важливим складовим елементом третього принципу професійного розвитку викладачів/тренерів на виробництві в Європейських країнах є їх *доступ до різних гнучких програм навчання з метою оновлення та набуття нових компетентностей*. У країнах ЄС накопичено значний і різноманітний досвід оновлення й набуття нових компетентностей педагогічним персоналом на виробництві.

Як показує дослідження, провідною причиною, котра заважає професійно зростати педагогічному персоналу підприємств/фірм, є відсутність підтримки з боку роботодавців, зокрема, неможливість бути далеко від робочого місця впродовж тривалих періодів навчання тощо. Цю проблему в основному вирішує гнучке забезпечення такого навчання та його зміст, пов'язаний з потребами тренерів в компаніях. Європейські експерти виявили прикладів курсів і програм, здатних забезпечити таке гнучке навчання:

а) короткотермінові неформальні курси та програми, що реалізуються навчальними провайдерами або професійними асоціаціями.

Багато з них завершуються отриманням сертифікатів, які не можуть бути визнані на національному рівні, але визнаються роботодавцями, даючи викладачам/тренерам можливість для розвитку кар'єри в компанії.

Так, в Австрії працюють Тренерські академії (Ausbilderakademien), які є прикладом успішної підтримки безперервного навчання і професіоналізації педагогічного персоналу на виробництві. Відвідування таких занять є добровільним, але для проходження програми пошукувачі мають успішно скласти іспит з підготовки у галузі професійної освіти і навчання, або пройти

спеціальне навчання для тренерів з подальшою співбесідою на тему ПОН. Працюючі викладачі/тренери можуть отримати наступні документи, що засвідчують їх рівень кваліфікації, а саме: сертифікований тренер для учнів на виробництві (Zertifizierter Lehrlingsausbilder); ліцензований тренер для учнів на виробництві (Ausgezeichneter Lehrlingsausbilder) та дипломований тренер (Diplom – Lehrlingsausbilder).

У Франції багато провайдерів навчальних послуг пропонують короткі тренінги для тренерів. Наприклад, Центр Інффо (Centre Inffo) пропонує п'ять дводенних курсів для тренерів: «Проведення навчальних заходів» («Animer une formation»), «Розробка навчальних курсів» («Construire une action de formation»), «Електронне навчання, концептуальний підхід, технічне впровадження та методологічні приклади» («La formation ouverte et à distance: approches conceptuelles, initiations techniques et exemples méthodologiques»), «Проведення дистанційного навчання» («Conduire un tutorat de formation à distance»), «Використання ігрових методів у навчанні» («Utiliser les méthodes ludiques en formation»). Як правило, ці короткі тренінги не ведуть до отримання певної кваліфікації тощо.

б) *модульні програми.* Стандарти компетентностей на основі результатів навчання спрощують їх використання у навчальних модулях, таким чином забезпечуючи гнучкість. Прикладом такого підходу може бути Фінляндія, де, згідно з рекомендаціями Національної ради з освіти, навчання інструкторів/тренерів здійснюється гнучко, з урахуванням як поточної ситуації на підприємстві/фірмі, так і компетентнісних потреб педагогічного персоналу та знань і умінь, що оцінюються і визнаються. Розробляється навчальний план з певними завданнями, для реалізації яких передбачається близько трьох тижнів. Учасники мають можливість завершити тільки частину навчання. Оскільки навчальні модулі не мають фіксованого порядку, то вони можуть бути завершені відповідно до потреб осіб, які навчаються.

в) *поступове здобуття необхідних компетентностей у процесі накопичення інструкторами/тренерами досвіду проведення навчання.*

Конструктивними є ідеї бельгійського досвіду, коли громадські провайдери професійної освіти і навчання (Le Forem, Bruxelles Formation, Ifarpe) пропонують початкову підготовку інструкторів/тренерів, керуючись компетентнісним профілем (п'ять основних компетентностей). А подальше навчання і професійний розвиток спрямовуються на оволодіння додатковими або конкретними компетентностями тощо. Так, додаткові компетентності можуть включати формування здатностей до надання інформації і керівних вказівок, визначення кваліфікаційних потреб, застосовування нових педагогічних методів тощо. Конкретні компетентності залежать від попиту і ситуацій – покращення умінь спілкування, управління тощо.

г) *рекомендації та дидактичні засоби, розроблені педагогічними фахівцями спеціально для інструкторів/тренерів.*

Різними національними установами та міжнародними представництвами в країнах ЄС напрацьовано цінний досвід розробки певних інструментів супроводу кваліфікаційних вимог і пов'язаних з ними груп компетентностей у програмах початкової та безперервної професійної освіти і навчання. Надаються поради з питань організації навчання, оцінки компетентностей учнів, рішення складних ситуацій тощо. Цей вид підтримки є особливо цінним для інструкторів/тренерів на малих і середніх підприємствах.

У Німеччині, наприклад, Федеральний інститут професійної освіти і підготовки (BIBB) розробив рекомендації для тренерів малих і середніх підприємств (guidelines for trainers in SMEs), враховуючи матеріали керівників навчання, тренерів, кваліфікованих робітників з досвідом підготовки кадрів, викладачів, навчальних експертів тощо.

д) *неофіційний обмін знаннями та підтримка розвитку умінь, пов'язаних з організацією і процесом навчання (наприклад, як підготувати та здійснити проектні роботи тощо).*

Цінним для поширення є досвід Австрії, де державні органи взяли на себе підтримку неформального обміну ідеями серед інструкторів/тренерів та

взаємонавчання інструкторів/тренерів, які працюють на малих і середніх підприємствах. Педагогічний персонал малих та середніх підприємств регулярно зустрічається (наприклад, у кафе), щоб поділитися своїми міркуваннями та підходами в роботі з молодими працівниками у своїх компаніях тощо.

Таким чином, у керівних європейських принципах розвитку педагогів/інструкторів професійної освіти і навчання наголошується на гнучкому забезпеченні цього процесу за рахунок: короткотермінових неформальних курсів та програм, які реалізуються навчальними провайдерами або професійними асоціаціями; модульних програм; поступового здобуття необхідних компетентностей у процесі накопичення інструкторами/тренерами досвіду проведення навчання; науково-методичного забезпечення процесу навчання, передусім, дидактичними засобами, що розробляються педагогічними фахівцями спеціально для інструкторів/тренерів; неофіційного обміну знаннями та досвідом тощо. Мова йде про надання інструкторам/тренерам реальних можливостей для навчання.

При цьому принциповим положенням політики Європейського Союзу щодо підготовки і професійного розвитку педагогів/тренерів базової та безперервної професійної освіти і навчання стало визнання сформованих різними шляхами (формальним, неформальним, інформальним) компетенцій. У сучасному динамічному середовищі життя та праці кожної людини набувається корисний досвід, котрий виходить за рамки навчальних програм. Має набувати визнання як попереднє навчання, яке інструктори/тренери здійснюють поза виробничим контекстом, так і навчання в процесі професійної практики. Можливість визнання і узаконення цього досвіду є інструментом мотивації тренерів щодо їх залучення до безперервного професійного розвитку.

Оцінка і визнання широкого спектру знань, ноу-хау, умінь, компетентностей, засвоєних людьми в різних контекстах (validation)

допомагає визначити прогалини в компетентностях працівників і, відповідно, потреби в навчанні тих чи інших інновацій (нових педагогічних методів, знань психології, групового менеджменту, умінь вирішувати конфлікти тощо).

Проведений аналіз свідчить, що визнання компетентностей тренерів на всіх рівнях можливе, якщо країна має відповідну систему визнання. У сучасних умовах збільшується число країн, які створюють свої національні системи визнання результатів неформального та інформального навчання. Деякі з них вже мають великий досвід на цьому фоні (Франція, Нідерланди).

У Франції офіційно визнано й регламентовано процедуру визнання знань, отриманих з досвіду (validation des acquis de l'expérience, VAE). У такий спосіб можна отримати повний сертифікат – це стосується всіх дипломів, звань і сертифікатів, включених до національного реєстру кваліфікацій у галузі професійної освіти (certifications). Міністерство праці та Асоціація професійного навчання дорослих (Association pour la formation professionnelle des adultes, AFPA) розробили для інструкторів/тренерів кваліфікацію з освіти для дорослих (Formateur professionnel d'adultes, TP FPA) на третьому рівні французької Національної рамки кваліфікацій, що відповідає п'ятому рівню Європейської рамки кваліфікацій – єдиний професійний сертифікат, який визнається державою. Дана кваліфікація може бути отримана через навчальний курс або через надання чинності неформальному та інформальному навчанню.

Отже, в рамках системного підходу (визначення потреб у навчанні – надання можливостей для навчання – визнання сформованих компетенцій) гарантується узгодженість кваліфікацій та навчальних програм, а також максимізується їх ефект.

ПРИНЦИП 4. Підтримка інструкторів/тренерів на виробництві/компаніях є спільною відповідальністю: необхідно забезпечити ефективну співпрацю та координацію.

Ефективна співпраця і розподілена відповідальність всіх зацікавлених сторін (стейкхолдерів) є головним фактором успіху для ефективної підтримки професійного розвитку педагогічного персоналу на виробництві. У цьому відіграють свою роль всі стейкхолдери: ЄС, національні органи

влади, галузеві організації, соціальні партнери, професійні навчальні заклади/провайдери, компанії, а також інструктори/тренери.

Сектор освіти на національному і регіональному рівнях має бути відкритим для виробництва/компаній. Вирішальну роль відіграє координуючий орган, який має виконувати керівну роль в ефективній співпраці щодо підтримки педагогічного персоналу для системи професійної освіти і навчання.

Європейські експерти прийшли до висновку, що чим вищий рівень співпраці між національними, регіональними та місцевими органами влади, представниками промисловості та соціальними партнерами, компаніями, навчальними провайдерами, установами професійної освіти і професійними організаціями, тим більша ймовірність того, що приклади «кращих практик» будуть підтримані й поширені в країнах-членах ЄС.

На питання про відповідальність кожного із стейкхолдерів (так звану розподілену відповідальність), керівні європейські принципи дають чіткі відповіді:

а) *уряди створюють політичне середовище, правові рамки і стимули, які дають можливість підприємствам/компаніям забезпечувати учнівство і безперервне професійне навчання персоналу, у тому числі, на малих і середніх підприємствах/компаніях.*

Державне фінансування у значній мірі залучається до заохочення компаній підтримувати розвиток компетентності інструкторів/тренерів. Державне визнання необхідності підтримки «функцій педагогічного персоналу» на підприємствах створює можливості для ефективнішого використання існуючих рамок і структур. Зокрема, державне фінансування має використовуватися для підтримки розвитку соціальних компетентностей (громадянство, мультикультурна свідомість) і розвитку соціальної відповідальності інструкторів/тренерів. Державна підтримка має надаватися також інструкторам/тренерам, які займаються навчанням учнів – майбутніх робітників на виробництві (див. розділ 5.)

«- Як це відбувається у Швеції?»

- Розподілена відповідальність і підтримка»

У Швеції сприяння навчанню на робочому місці і підтримка інструкторів/тренерів діє з 2009 року в рамках національних зусиль щодо зміцнення учнівства. Державне фінансування у великій мірі спрямоване на підтримку партнерських відносин між училищами і виробництвом/компаніями та на навчання тренерів за рахунок сфери бізнесу, закладів професійної освіти і підготовки, а також інших органів освіти. При цьому залишається низка проблем: якість навчальних послуг з боку зовнішніх провайдерів, зокрема, щодо планування і проведення навчання вчителів професійної освіти і навчання та інструкторів/тренерів. Для виправлення ситуації вживаються заходи для зміцнення місцевих провайдерів шляхом започаткування електронних навчальних курсів для педагогічного персоналу на виробництві/компаніях [2].

Фінансовані державою навчальні програми безперервної професійної освіти для дорослих (працюючих і безробітних) в багатьох Європейських країнах стимулюють національні зусилля щодо визначення вимог до професійного профілю інструкторів/тренерів, розробки кваліфікацій та/або механізмів сертифікації та підтримки навчальних програм (Кіпр, Греція). У деяких країнах вимоги до компетентності інструкторів/тренерів є частиною системи забезпечення якості навчання (Чехія, Мальта, Румунія). У Європейській практиці національні програми підтримки, як правило, спрямовані на педагогічні й ключові компетентності інструкторів/тренерів\$ б) у багатьох країнах галузеві організації (промислові, торгівельні, ремісницькі палати) або профспілки відіграють провідну роль у реалізації національних положень для початкової та безперервної професійної освіти і навчання.

Роботодавці, галузеві організації або професійні асоціації тренерів є важливими партнерами держави у підвищенні професійного статусу тренерів у своїх галузях, розробці профілів компетентностей і забезпеченні відповідної підготовки. Особливість Європейських країн з розвинутою системою учнівства полягає в тому, що акредитацію тренінгових компаній проводять Палати (chambers), надаючи підтримку компаніям різних галузей, які беруть на навчання учнів. Палати розробляють стандарти компетентності викладачів/тренерів і здійснюють підготовку тьюторів для роботи з учнями

на виробництві. Стандарти компетентності викладачів/ тренерів розробляються Палатами спільно з представниками професійної освіти і навчання, або провайдерами професійної освіти і навчання. Як наголошують європейські експерти, така підготовка викладачів/тренерів відповідає потребам галузей народного господарства і включає оновлення технічних знань і вмінь, а також розвиток педагогічних (дидактичних) компетентностей.

У деяких Європейських країнах галузеві організації здійснюють підготовку інструкторів/тренерів для безперервної професійної освіти і навчання за свій кошт. Вони сприяють якійсь практиці та започатковують ініціативи і стимули щодо визнання і сертифікації компетенцій працівників своїх галузей. За допомогою розробки стандартів компетентності або кваліфікації інструкторів/тренерів для конкретної галузі ці організації часто забезпечують необхідне навчання, підвищуючи цим якість діяльності своїх компаній. Палати або професійні асоціації проводять курси для інструкторів тренерів для малих і середніх підприємств/фірм.

У деяких країнах (Австрія, Німеччина, Словаччина) галузеві організації створюють бази даних сертифікованих інструкторів/тренерів (зазвичай, на веб-сайтах), що є бажаним і престижним для кожного працівника.

в) у тих країнах, де професійна освіта і навчання проводиться на базі навчальних закладів, важливу роль відіграють **провайдери ПОН**: вони відповідають за зміст кваліфікації (Фінляндія, Франція), а також за роботу з викладачами/тренерами в компаніях (Фінляндія, Естонія).

- Як це відбувається в Німеччині?

Регіональні палати (*Industrie – und Handelskammer – IHKs*) Німеччини пропонують різні програми навчання: програми підготовки до іспиту на придатність до педагогічної діяльності; програми підготовки сертифікованого педагога початкової та безперервної професійної освіти і навчання; програми підготовки сертифікованого педагога професійної освіти. Програми базуються на результатах навчання, обґрунтованих німецькою асоціацією палат у відповідності з національними вимогами. Програми можуть бути частковими або цілісними: їх тривалість від 6 до 30 місяців. Палати або професійні асоціації проводять курси для педагогів/тренерів для малих і середніх підприємств/фірм [1].

У ході вивчення європейського досвіду щодо розподіленої відповідальності за підготовку педагогічного персоналу для системи безперервної професійної освіти і навчання експерти приходять до висновку, що жоден з підходів не може бути рекомендований як пріоритетний. Шляхи вирішення цієї важливої проблеми залежать від традицій і сучасних соціально-економічних контекстів різних країн-членів Європейського Союзу:

- у деяких європейських країнах провідну роль грають Палати (Німеччина, Австрія, Швейцарія);
- в інших – національні і галузеві організації (асоціації) будуть більш надійними по відношенню до малого і середнього бізнесу (наприклад, в Румунії започатковано Національне Агентство впровадження програм і проектів для малого і середнього бізнесу тощо);
- в країнах з налагодженими хорошими механізмами співпраці між системою професійної освіти і навчання (провайдером) і виробництвом/фірмами головну роль можуть грати провайдери (Фінляндія, Бельгія);
- більшої уваги заслуговує регіональний рівень і його роль у співпраці щодо підготовки педагогічного персоналу для системи професійної освіти і навчання (наприклад, у Франції управління системою професійної освіти і навчання здійснюється на регіональному рівні).

ПРИНЦИП 5. Компетентні інструктори/тренери у структурі виробництва/компанії: необхідно зробити їх частиною загальної стратегії розвитку з використанням усіх доступних фондів і програм.

Як показує дослідження, в країнах Європейського Союзу підтримка педагогічного персоналу на виробництві є частиною більш широкої стратегії та національних пріоритетів у сфері зайнятості й економічного зростання, а саме: навчання впродовж життя, стратегії розвитку професійної освіти і навчання, політики і процесів реформ. На Європейському рівні передбачено певні інструменти стимулювання і допомоги інструкторам/тренерам у контексті розвитку компаній/фірм. Вони пов'язані зі стабільним

використанням наявних фондів ЄС (Європейського соціального фонду (ESF), Еразмус+ та ін.), спеціальним фінансуванням розвитку малого і середнього бізнесу, програмами підтримки учнівства, освіти дорослих тощо.

Прикладів цільової підтримки педагогів/тренерів для системи початкової та базової професійної освіти і навчання в країнах ЄС можна навести велику кількість: програми розвитку компетентності та нових умінь інструкторів/тренерів у контексті покращення навчання виробничого персоналу в Європі (Естонія, Фінляндія, Мальта, Румунія, Іспанія, Швеція); програми розвитку компетентності інструкторів/тренерів у контексті підтримки малого і середнього бізнесу (Фінляндія); започаткування Міністерством Національної Освіти пілотних програм підвищення кваліфікації для вчителів і практичних інструкторів/тренерів системи професійної освіти і навчання (Польща); фінансування навчання інструкторів/тренерів у контексті реформування систем професійної освіти і навчання (Чеська Республіка, Естонія, Кіпр) та інші.

- Як це відбувається в Естонії?

У 2013 р. в Естонії держава надала додатковий бюджет на підвищення якості практичної підготовки в системі професійної освіти і навчання та покращення зв'язку ПОН з потребами ринку праці. Згідно з планами біля 1000 інструкторів/тренерів пройдуть відповідне навчання. Водночас майже 10% вчителів професійної освіти і навчання пройдуть підвищення кваліфікації в компаніях [1].

Таким чином, керівні європейські принципи професійного розвитку педагогічного персоналу професійної освіти і навчання спрямовані на:

- привернення уваги всього суспільства до важливої ролі педагогів/інструкторів у розвитку компетентності виробничого персоналу та надання їм необхідної підтримки для професіоналізації, визнання, забезпечення якісної діяльності і відповідного професійного й суспільного статусу шляхом внесення цих положень в національні законодавства країн-членів;

- оприлюднення існуючих в Європейських країнах моделей («хороших практик») розвитку компетентності інструкторів/тренерів безперервної професійної освіти і навчання з метою взаємонавчання і зміцнення європейського співробітництва в галузі професійної освіти і навчання;

- обґрунтування положень і системи дій Європейського суспільства щодо модернізації професійної освіти і навчання згідно зі стратегією «Європа-2020». Як зазначалося в рекомендаціях Європейської Комісії «Новий імпульс в Європейському співробітництві у сфері професійної освіти і навчання в світлі стратегії «Європа-2020», роль вчителів й інструкторів/тренерів є вирішальною в модернізації системи початкової і безперервної професійної освіти і навчання, включаючи їх підбір, професійний розвиток і статус. Відповіддю Європейського суспільства на нові сучасні і майбутні виклики мають стати нові інноваційні педагоги, нове конструювання навчальних планів і програм, нове управління й оцінювання якості.

Як показало дослідження, Європейська спільнота взяла курс на конвергенцію (збіжність/сумісність ролей) вчителів професійної освіти і інструкторів/тренерів на виробництві/фірмі: «тренер, працюючи в робочому середовищі, потребує збільшення педагогічної компетентності для виконання його ролі наставника, тоді як вчитель професійної освіти потребує знання і розуміння виробничої практики» [15] (приклади кращих практик підготовки тренерів містять додатки Б, В, Г). Конвергенція має віддзеркалюватися в політиці відбору кандидатів для навчання, а також у безперервному розвитку умінь і компетенцій, які будуть визнаватися і впливати на статус та кар'єру.

Література:

1. Cedefop (2013). Trainers in continuing VET: emerging competence profile. Luxembourg: Publications Office, 2013 [Електронний ресурс].- Режим доступу: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4126_en.pdf
2. Cedefop. European Commission. Guiding principles on professional development of trainers in vocational education and training [Електронний ресурс].- Режим доступу: <http://>

- C:/Documents%20and%20Settings/Admin/Мои%20документы/Downloads/TWG_Guiding_principles_on_professional_development_of_trainers_in_VET_FINAL%20(5).pdf
3. Cedefop. Learning while working: success stories on workplace learning in Europe. Luxembourg: Publications Office, 2011. [Электронный ресурс].- Режим доступа: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3060_en.pdf
 4. Cedefop. Terminology of European education and training policy. Second edition. Luxembourg: Publications office of the European union, 2014. – p. 261.
 5. Cedefop. Trends in VET policy in Europe 2010 –12: progress towards the Bruges communiqué. Luxembourg: Publications Office. Cedefop working paper; No 16. [Электронный ресурс].- Режим доступа: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6116_en.pdf
 6. Cedefop. VET in Europe: country reports. Thessaloniki: Cedefop, 2010. [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Information –services/vet –in –europe –country –reports.aspx>
 7. Council of the European Union; European Commission. The Bruges communiqué. 2010. [Электронный ресурс].- Режим доступа: http://ec.europa.eu/education/lifelong –learning –policy/doc/vocational/bruges_en.pdf
 8. European Commission (2010). Key competences for adult learning professionals: contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals: final report. Zoetermeer: Research voor Beleid. [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://ec.europa.eu/education/more –information/doc/2010/keycomp.pdf>
 9. European Commission. A new impetus for European cooperation in Vocational Education and Training to support the Europe 2020 strategy. – Brussels, 9.6.2010 COM(2010) 296 final. [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://eur –lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0296:FIN:EN:PDF>
 10. European Commission. Rethinking education: country analysis. Commission staff working document. SWD(2012) 377 final. [Электронный ресурс].- Режим доступа: http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw377_en.pdf
 11. European Commission. Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM(2012) 669 final. [Электронный ресурс].- Режим доступа: http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669_en.pdf
 12. European Commission. Think small first: a 'small business act' for Europe. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. COM(2008) 394 final. [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://eur –lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0394:FIN:EN:PDF>

13. Eurostat. Continuing vocational training statistics. [Електронний ресурс].- Режим доступу: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/continuing-vocational-training-survey>
14. Eurotrainer: A study of the situation and qualification of trainers in Europe. FINAL REPORT. Institut Technik+Bildung, University of Bremen , January 2008. [Електронний ресурс].- Режим доступу: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/projekt_30557_wlk_so_EUROTRAINER_FinalReport_Vol_1.pdf
15. Practical trainer [Електронний ресурс].- Режим доступу: [file:///C:/Users/%D0%A1%D0%BD%D0%B5%D0%B6%D0%B0%D0%BD%D0%B0/Downloads/04.TWG_trainers_in_VET_PLA_1.Qualification_of_practical_trainer_\(Keniscentrum_Handel\).pdf](file:///C:/Users/%D0%A1%D0%BD%D0%B5%D0%B6%D0%B0%D0%BD%D0%B0/Downloads/04.TWG_trainers_in_VET_PLA_1.Qualification_of_practical_trainer_(Keniscentrum_Handel).pdf)
16. Лук'янова Л. Педагогічний персонал для роботи з дорослими: зміст поняття і сутність діяльності/ Європейський Союз –Україна: освіта дорослих/ Збірник матеріалів форуму до міжнародних днів освіти дорослих в Україні (Київ, 4 – 6 листопада 2014 р.) – Київ –Ніжин, 2015. – 200 с.
17. Фінська рада з питань освіти [Електронний ресурс].- Режим доступу: <http://www.oph.fi>

РОЗДІЛ 4. ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ФІНАНСУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ВИРОБНИЧОГО ПЕРСОНАЛУ В КРАЇНАХ ЄС

4.1. Сучасні фінансові механізми регулювання професійного навчання на виробництві в країнах ЄС

Витрати залишаються однією з головних перешкод на шляху професійного навчання виробничого персоналу у всьому світі. В країнах Європейського Союзу відповідь на запитання про те, хто має платити за професійну освіту, розглядається як *політичне рішення*, яке відбиває уявлення суспільства про відповідальність уряду, фірм і приватних осіб за навчання громадян.

На сучасному етапі уряди країн-членів не хочуть брати на себе нові фінансові зобов'язання у сфері професійної освіти і навчання, оскільки вони мають відмовитись від виконання частини вже раніше взятих. Всеохоплююча трансформація світової економіки змушує уряди та приватний сектор переосмислювати їхні стратегії розвитку взагалі, та в галузі освіти зокрема. Змінюється роль уряду: від прямого надання навчальних послуг до створення необхідних умов для забезпечення ефективної роботи ринків шляхом підтримки, сприяння, моніторингу і регулювання тощо.

Ці зміни чітко прослідковуються в Європейських програмах, спрямованих на реалізацію Стратегії «Європа-2020», що націлює спільноту на:

- забезпечення життєздатної і прозорої системи фінансування навчання дорослих на засадах спільної відповідальності та громадської підтримки;
- підтримку осіб, які мають обмежені фінансові можливості, для оплати навчання;
- збалансований розподіл коштів для безперервного навчання впродовж життя через відповідні внески всіх зацікавлених сторін;

- дослідження інноваційних засобів і форм ефективного й дієвого фінансування професійної освіти і навчання тощо [12].

Розглядаючи детальніше ці завдання, необхідно відзначити, що вперше в історії європейських інтеграційних процесів до числа пріоритетів віднесено цілеспрямоване залучення наукових досліджень у сфері фінансування початкової та неперервної професійної освіти і навчання. Незважаючи на гострі наукові дискусії щодо проблем фінансування, за твердженням експертів, ця сфера залишається мало дослідженою і не забезпеченою системними науковими напрацюваннями.

Ретроспективний аналіз показує, що певною відправною точкою в дослідженні механізмів й інноваційних форм фінансування базової та безперервної професійної освіти і навчання в Європейських країнах стала основоположна доповідь щодо Європейських досліджень у сфері освіти і навчання (1998), де характеризувались провідні чинники розвитку національних моделей фінансування, структурні особливості національних систем фінансування (Німеччина, Франція, Великобританія), механізми фінансування тощо. Зокрема, експерти запропонували типологію систем фінансування професійної освіти і навчання, відповідно до потреб та умов ринку праці, а саме:

- орієнтовані на ринок;
- регулюючі ринок;
- заміщаючи ринок;
- витісняючи ринок.

Зважаючи на те, що ці напрацювання є актуальними донині, зупинимось на характеристиці різних типів систем фінансування в країнах ЄС. Для суто *ринкових моделей* характерним є обмеження пропозиції навчання тими його формами, які оплачуються з неподаткових фондів, і тими користувачами, які можуть і хочуть платити. *Модель регульованого ринку* відрізняється від першої тільки наявністю законодавчого втручання, на основі якого регулюються ринки праці і навчання. Це законодавче і регулююче втручання

може бути спрямоване на стимулювання попиту, пропозиції і якості навчання. *Ринкозамінююча модель* передбачає джерело прибутку, яке не існує на ринку, а саме: оподаткування і спосіб його відрахування або розподілу (грант або субсидія із податкових фондів). Більш того, структура, яка пропонує навчання, може отримувати грант і надавати навчання на безоплатній основі (послуги з нульовою ціною). *Модель витіснення ринку* передбачає розподіл і використання всіх коштів урядом, і практично, не застосовується в країнах з ринковою економікою [22; 23].

В останнє десятиріччя ці положення поглиблювались за рахунок низки транснаціональних дослідницьких проектів [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10], спрямованих на: - обґрунтування інноваційних підходів до фінансування початкової та безперервної професійної освіти і навчання в різних країнах-членах; - виявлення кращих європейських практик фінансування; - аналіз сучасних фінансових механізмів регулювання професійного навчання на виробництві в різних країнах ЄС тощо.

У світлі розвитку децентралізації управління освітою особливе значення отримує механізм багаторівневого фінансування. За даними проведених досліджень, для Європейських країн характерним є різний ступінь участі держави у фінансуванні професійної освіти. Держава може надавати кошти і грати регулюючу роль через встановлення законодавчих зобов'язань компаній у фінансуванні професійної освіти (Франція). У державному законодавстві можуть бути відсутні статті, які зобов'язують компанії брати участь у фінансуванні професійної освіти, оскільки такі виплати є традиційними (Німеччина) [20], Держава може впливати на фінансування професійної освіти через використання ринкових та квазі ринкових механізмів, таких, як «фінансування за результатами» і т.д. (Великобританія) [21].

Особливості фінансового регулювання професійного навчання на виробництві в країнах ЄС чітко прослідковуються і в Національних доповідях щодо розвитку професійної освіти і навчання, які щорічно

надсилаються в Європейський центр розвитку професійної освіти і навчання за проектом «Професійна освіта і навчання в Європі» (VET in Europe).

У Франції професійна освіта і навчання регулюється соціальними партнерами в рамках колективних договорів (національні міжгалузеві договори і галузеві договори) та урядом – на основі законів та інших правових документів. У фінансуванні неперервної професійної освіти і навчання велику роль грають державні структури і об'єднані організації промисловості.

За даними Національного звіту про розвиток професійної освіти і навчання у Франції, 35% фінансування неперервної професійної освіти надходить від держави, 46% - від виробництва, 14% - від регіональних і місцевих фондів, 10% - від громадських організацій і об'єднань [18].

Французьке законодавство чітко регламентує практику навчання працівників на виробництві. У середньому підприємства витрачають на навчання персоналу близько 3% річного фонду зарплати, і це при тому, що обов'язкові відрахування організацій складають 1,5% (більше ніж 20 працівників), 1,05% (10-19 працівників), 0,55 (менше 10 працівників).

Існують різні варіанти участі й уряду в фінансуванні професійного розвитку персоналу підприємств. Передусім, уряд надає субсидії компаніям (переважно малим) і професійним організаціям «для сприяння розвитку навчання, робочих місць і умінь персоналу». Залежно від мети, виокремлюються такі типи субсидій:

- прямі субсидії підприємствам призначені для консультування, оцінювання, розробки навчальних планів і політики менеджменту людських ресурсів в цілому;
- прямі субсидії для навчання персоналу передбачають підготовку до вирішення певних виробничих проблем або ж підвищення рівня умінь (оволодіння новими вміннями), відповідно до новим вимог виробництва;
- субсидії галузевих і міжгалузевих рад забезпечують супровід і прискорення розвитку сучасних умінь і компетенцій.

Як показало вивчення різних схем фінансування професійного навчання персоналу на підприємствах Франції, працівники можуть скористатися можливостями продовження професійного навчання різними шляхами, а саме:

- *по-перше*, за допомогою планового навчання. *План навчання персоналу на виробництві включає всі навчальні схеми, ініційовані працедавцем. Під час навчання працівник знаходиться на професійному асигнуванні. Якщо ж навчання проходить зверх робочого часу, то компанія здійснює спеціальну оплату;*

- *по-друге*, за допомогою індивідуальних навчальних відпусток (CIF - Congé individuel de formation). *Навчальні відпустки дають можливість працівникам навчатися на курсах за їх вибором повністю або частково в робочий час. Їхня заробітна плата зберігається і виплачується із спеціальних фондів фінансування навчання. Існують й інші типи навчальних відпусток, а саме: «Аудит умінь» (CBC: congé de bilan de compétences) та «Акредитація досвіду» (CVAE – congé de validation des acquis de l'expérience);*

- *по-третє*, шляхом реалізації законного права працівників (DIF – droit individuel de formation) на щорічне 20-годинне професійне навчання (максимум 120 годин упродовж 6 років). *Деталі проведення такого навчання фіксуються в робочих угодах працівників;*

- *по-четверте*, за допомогою програм професійного вдосконалення. *Як правило, такі програми поєднують теоретичні і практичні підходи для забезпечення збереження зайнятості працівників на постійних контрактах, включаючи різні категорії, наприклад: тих, то працює на підприємстві понад двадцять років, 45-річних працівників зі стажем роботи на останньому місці не менше одного року тощо [18].*

Необхідно зазначити, що у Франції відповідно до загальноєвропейської тенденції, працівник сам відповідає за власну кар'єру. Функція людських ресурсів розподіляється між лінійним і топ-менеджментом, який приділяє значну увагу ключовим позиціям в організації та потенціалу працівників.

У Німеччині на початку ХХІ ст. формується нова система підтримки професійної освіти і навчання, за якої держава все більше залучає своїх економічних та соціальних партнерів до допомоги та спільного контролю за функціонуванням і розвитком цієї галузі, зберігаючи при цьому свою роль у фінансуванні цієї сфери. Фінансування професійного навчання персоналу на виробництві здійснюється трьома способами, а саме: 1) за рахунок зниження податків або звільнення від податків, якщо виробництво має прибуток; 2) переведення витрат на навчання в ціни продаж, тобто пере адресацією їх покупцям; 3) шляхом інтернаціоналізації прямих і непрямих надходжень під час та після закінчення навчання тощо. Крім того, держава субсидує підприємства через повне або часткове фінансування «місць навчання» та бере на себе витрати, пов'язані зі зменшенням податкової ставки, або звільнення підприємств від податків.

Первинними джерелами фінансування професійного навчання персоналу на виробництві в Німеччині є поточна виручка від продажів, прибуток від капіталу і від лізингу, пільги тощо. Вторинними – кредити або займи, страхові внески на випадок безробіття (половину з них платить роботодавець, іншу половину – працівники). Частина фінансування може бути отримана від Європейського Соціального Фонду на додаток до допомоги, яка виплачується Федеральним департаментом праці в рамках спеціальних програм.

У цілому, сучасна система підтримки безперервної професійної освіти і навчання в Німеччині характеризується різноманітним грантовим фінансуванням різних категорій працівників. Зокрема, це:

- федеральні гранти розвитку (Aufstiegsstipendium) для досвідчених працівників з метою кар'єрного сходження;
- гранти безперервної освіти (Aufstiegsstipendium) для кваліфікованих працівників, зокрема, грант розвитку кар'єри (2010);
- гранти для талановитої працюючої молоді (Begabtenförderung Berufliche Bildung) в рамках програми фінансування високо талановитої молоді.

Фінансування програми для талановитої молоді (Begabtenförderung Berufliche Bildung) Починаючи з 1991 р., Федеральний уряд надає талановитій молоді гранти на індивідуальну безперервну професійну освіту і навчання з метою розвитку кваліфікації, отриманої в системі початкової професійної освіти та підвищення конкурентоздатності на шляху кар'єрного зростання. Щорічно грант у 6000 євро отримують біля 6000 молодих працівників [19].

За останнє десятиріччя отримала поширення модель «ротації на робочому місці», за якою вартість внутрішньофірмового навчання сплачує федеральний уряд із залученням цільових коштів програми ЄС.

Таким чином, сучасні фінансові механізми регулювання професійного навчання на виробництві в Німеччині включають низку різних структур з різними режимами фінансування. При цьому витрати на професійне навчання і якість навчання не пов'язані лінійною залежністю.

У Великобританії фінансування сфери професійної освіти і навчання здійснюється на засадах моделі фінансування, що регулює ринок, де кожен «учасник/гравець» має право й можливість отримати або забезпечити безперервну професійну освіту і навчання. Так, виробництво забезпечує безперервну професійну освіту і навчання, переважно, як за власні кошти – внутрішньофірмове навчання, так і за державні кошти – в коледжах продовженої освіти. У випадку внутрішньофірмового навчання роботодавець може організувати його власними зусиллями або ж залучати приватні організації з надання навчальних послуг. У разі забезпечення безперервної освіти і навчання за державні кошти – в коледжах продовженої освіти – працівники виробництва зараховуються в коледж як студенти. При цьому 25% вартості навчання сплачує виробництво, а 75% – рада по фінансуванню продовженої освіти. З особистої ініціативи працівники теж можуть оплачувати власне навчання, з одночасним отриманням певної урядової підтримки, або ж навчатись за державний коштів у коледжі продовженої освіти.

Упродовж останніх десяти років у Великобританії з успіхом реалізуються й державні програми підтримки безперервної професійної освіти на виробництві, як наприклад:

- «Уміння для малого бізнесу» – передбачає навчання одного або двох працівників виробництва, які в майбутньому будуть навчати весь персонал фірми;

- «Займи на навчання для невеликих фірм» – надання позики, процент з якої сплачується Міністерством освіти і зайнятості, а повернення позики відтермінується від 6 до 12 місяців, залежно від її розмірів;

- «Бюджет для підтримки місцевої конкурентоздатності» – спрямований на підвищення рівня умінь працівників малих компаній та ін.

Усі названі програми призначені для малого бізнесу, де штат працівників не перевищує 50 осіб.

Значну роль у підтримці безперервного професійного навчання працівників у Великій Британії відіграють профспілки, які мають спеціальний навчальний фонд, що надає фінансову допомогу працівникам підприємств для набуття сучасних навичок і кваліфікацій, відповідно до запитів високотехнологічного виробництва. Так, наприклад, навчальний Фонд професійних спілок Уельсу допомагає робітникам підвищувати рівень професійних умінь та отримувати обов'язкові уміння, передбачені кваліфікаційними вимогами.

Отримала поширення й така форма організації навчання, як «франчайзінг» (субпідряд на навчання), коли навчальний заклад домовляється з працедавцем про прийом на навчання працівників зі сплатою вартості навчання як роботодавцем, так і радою по фінансуванню продовженої освіти [21].

Приватним особам державне фінансування безперервної освіти може надаватися за програмами:

- «Позики на розвиток кар'єри» – банківська позика з відтермінованим поверненням;

«Позика на професійну освіту» – покриття витрат на навчання із суми податків приватної особи, в разі, якщо результатом навчання буде отримання національної професійної кваліфікації;

«Університет для промисловості» – надання інформаційних і маркетингових послуг у сфері професійної освіти з використанням новітніх технологій, які спочатку фінансуються державою, а далі переходять на самофінансування та інші.

Вплив держави на фінансування безперервної професійної освіти здійснюється й через використання ринкових механізмів. Так, наприклад, впродовж багатьох років програма навчання молоді на виробництві реалізувалась у вигляді кредитів на навчання (молодіжний кредит), які, по суті, є ваучерами. Такий ваучер надавався приватній особі Радою з навчання і підприємств, яка в подальшому відшкодовувала вартість навчання відповідному навчальному провайдеру. З 1996 р. «молодіжні кредити» були замінені «кредитами на навчання», які давали можливість вибору провайдера і використовувались для оплати професійного навчання до певного обмеженого рівня кваліфікації. Проте з часом ця модель була замінена більш досконалою – особи, старші 16 років, отримували необхідну інформацію і право на навчання й освіту. Кошти виділялись організаціям, що забезпечували навчання на основі «подушного» фінансування, тобто цільового фінансування навчання кожного працівника.

З діяльністю Рад з навчання і підприємств у Великій Британії пов'язана також й інша модель – фінансування за результатами, яка є інноваційною і поки ще мало поширеною в країнах ЄС [23].

Як показало дослідження, кожна країна-член ЄС має свою, особливу модель фінансування безперервного професійного навчання, що пояснюється різними соціоекономічними умовами, традиціями, масштабами системи професійної освіти і навчання, рівнем прямого залучення роботодавців, а також особливостями модернізаційних процесів у сфері професійної освіти і навчання в кожній країні в контексті цивілізаційних викликів.

Загальноєвропейський ландшафт моделей фінансування освіти дорослих, включаючи навчання на виробництві, представляє база даних, що була сформована експертами Європейського Центру розвитку професійної освіти і навчання [17]. Джерелами, формами і методами фінансування є:

- навчальні фонди;
- податкові пільги;
- субсидії;
- ваучери/індивідуальні навчальні рахунки;
- кредити;
- навчальні відпустки;
- стан окупності.

У всіх національних моделях у фінансуванні беруть участь уряди (в тому числі, фінансування ЄС), компанії/роботодавці та фізичні особи/працівники.

На нашу думку, для вітчизняної теорії і практики професійної освіти значний інтерес представляють матеріали аналізу механізмів збору коштів, розподілу та покриття спільних витрат на систему професійної освіти і навчання в країнах Центральної Європи [3], а також у країнах Східного Партнерства ЄС, до яких належить й Україна [25].

Так, в Інформаційній довідці, запропонованій Міністерством освіти і науки України для широкого обговорення в процесі розробки нового законодавства у сфері професійної освіти, значна увага приділяється міжнародному досвіду щодо диверсифікації фінансування, оскільки саме в цьому способі закладено найбільший потенціал. Виокремлюються такі джерела і методи фінансування:

- використання загальних надходжень уряду, наприклад, податків та зборів – кошти виділяються з річного державного бюджету;
- плата за навчання, що здійснюється роботодавцями або студентами/слухачами – прямий платіж, що вноситься на користь окремого постачальника послуг професійної освіти і навчання. Роботодавці можуть

оплачувати навчання працівника(ів), а учні можуть сплачувати реєстраційний внесок при зарахуванні на курс. Якщо ж постачальником професійної освіти і навчання є державний навчальний заклад, то виникає питання можливості отримання коштів безпосередньо на рахунок закладу або ж від місцевих/центральных органів влади. У такому разі кошти становлять частину загальних надходжень уряду;

- збір коштів, призначених для професійної освіти і навчання – наприклад, введення податку на професійну освіту (відрахування з фонду заробітної плати), коли роботодавці сплачують певний відсоток загального фонду заробітної плати у фонд навчання. Фонд навчання, в свою чергу, розподіляє кошти між постачальниками послуг професійної освіти і навчання у відповідності до поставлених завдань та визначених інструкцій;

- ведення прибуткової економічної діяльності шляхом продажу продукції/послуг. При цьому потрібно владнати два важливих питання: а) баланс виробництва та навчального процесу. Навчальний заклад хоча й має право на ведення прибуткової діяльності шляхом продажу продукції/послуг, та, перш за все, є навчальним закладом, а не виробничою установою; б) узгодження частини отриманих прибутків, яку може утримати навчальний заклад, замість передачі їх центральному казначейству.

Схематично комбінації сучасних джерел та методів фінансування системи професійної освіти і навчання відображені в таблиці 4.1.

Варто наголосити, що в будь-якому національному контексті важливо розрізняти спосіб залучення коштів для професійної освіти і навчання та їх розподіл. Зазвичай, методи фінансування відрізняються, в залежності від органів, що здійснюють таку діяльність, та структури професійної освіти і навчання. Так, наприклад, в якості інструментарію для розроблення нормативно-правової бази й інструментів для підвищення ефективності, результативності та узгодженості фінансування навчання дорослих, Європейська комісія в 2012-2013рр. створила тематичну робочу групу, яка займається питаннями фінансування навчання дорослих. Група розробила

пропозиції для політиків і набір різних інструментів, які можуть бути використані для перегляду і вироблення політики фінансування [14]. Робоча група також займається дослідженнями щодо виявлення та оприлюднення прикладів з практики впровадження такої діяльності. Результати цих досліджень висвітлені у звітах Європейської комісії щодо фінансування сектору навчання дорослих [16] та Європейського центру розвитку професійної освіти і навчання (Cedefop) за 2008[2], 2009 [4; 5] та 2012 [10] роки.

Таблиця 4.1

Методи та джерела фінансування професійної освіти і навчання

		Метод фінансування		
		Підвищення надходжень з традиційних джерел	Диверсифікація джерел фінансування, наприклад, доходи з нетрадиційних джерел	Підвищення ефективності використання існуючих ресурсів
Джерело фінансування	Загальні джерела надходжень	Підвищення податків та зборів	–	Удосконалення управління фінансами, що стосується як збору та розподілу коштів, так і їх використання (ефективність)
	Плата за професійну освіту і навчання	–	Плата за навчання здійснюється студентами/слухачами та роботодавцями	Удосконалення управління послугами та продукцією професійної освіти
	Збір коштів на професійну освіту	–	Введення податку на фінансування професійної освіти і навчання	Створення ефективних механізмів збору та розподілу коштів
	Прибуткова економічна діяльність	–	Продаж продукції та послуг	Удосконалення управління послугами та продукцією професійної освіти і навчання

Джерело: Фінансування професійної освіти – Інформаційна довідка для обговорення. <http://www.old.mon.gov.ua/> [25].

У свою чергу, Cedefop створив нову базу даних про схеми розподілу витрат на фінансування навчання дорослих [17]. База даних містить інформацію про проектування та продуктивність схем спільного несення витрат у державах-членах ЄС для навчання дорослих (вік 25 і вище). Метою є збільшення участі і приватних інвестицій у формальну і неформальну освіту, професійну підготовку, в тому числі й вищу освіту. Алгоритмами забезпечення є навчальні фонди, податкові пільги, субсидії,

ваучери/індивідуальні навчальні рахунки, кредити, навчальні відпустки і положення окупності. У всіх схемах, принаймні дві сторони, роблять свій внесок у покриття витрат на навчання: уряди (у тому числі, фінансування ЄС), компанії/роботодавці та фізичні особи/співробітники. Приклад інформації бази даних про стан фінансування освіти дорослих у країнах-членах ЄС (окрім Хорватії) за період 2010-2013рр. представлено в таблиці 4.2.

Як ми бачимо з таблиці, в країнах ЄС активно використовуються підходи спільного несення витрат, коли спостерігається внесок, принаймні, двох сторін. Форми їх використання різняться, залежно від національного контексту та економічних умов країни, і Єврокомісія розділяє їх на ті, що націлені на людину і ті, що націлені на підприємства [13]. Наприклад, фінансові стимули для людей направлені на спонукання людей до участі в навчальній діяльності й реалізуються через такі інструменти стимуляції:

а) *схеми кредитування* – можуть бути державними або приватними, і дають можливість людям брати фінансові ресурси, часто субсидовані урядом, для повного/часткового покриття витрат на підвищення кваліфікації, перенавчання тощо. Огляд Cedefop про кредитні схеми в 33 європейських країнах [8] виявив надання таких послуг в кредит через іпотеку, звичайний кредит або ж погашення шляхом відрахування відповідної частки доходу позичальника. У рамках дослідження також було виявлено, що принципи розроблення та реалізації таких схем через гарантоване гнучке погашення залежать від доходу позичальника та комбінації з іншими інструментами фінансування, як, наприклад, гранти для підтримки вразливих груп населення. Звичайно ж, невтїшним для сфери подальшої професійної освіти і навчання виявився той факт, що найчастіше таке фінансування спрямовується на отримання вищої освіти, а не підвищення кваліфікації або ж перенавчання;

Схеми спільного несення витрат у державах-членах ЄС для навчання дорослих

	Навчальний фонд	Податкові пільги для компаній	Податкові пільги для фізичних осіб	Гранти для компаній	Гранти для фізичних осіб/ваучери/індивідуальні навчальні рахунки	Позики	Схеми заощажень	Навчальні відпустки	Схеми окупності
Австрія		x	x	x	x	x	x	x	x
Бельгія	x			x	x			x	
Болгарія				x		x		x	x
Греція	x			x		x			
Данія	x				x	x		x	
Естонія		x	x	x		x		x	x
Ірландія	x	x	x						
Іспанія	x					x		x	
Італія	x			x	x	x		x	
Кіпр	x	x		x				x	
Латвія		x	x			x		x	
Литва		x	x	x		x		x	x
Люксембург	x			x	x	x		x	x
Мальта			x	x	x	x		x	
Нідерланди	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Німеччина	x	x	x	x	x	x	x	x	
Об'єднане Королівство	x	x	x	x		x		x	
Польща				x		x		x	x
Португалія			x	x		x		x	
Румунія		x		x				x	x
Словаччина		x	x	x		x		x	x
Словенія	x			x		x		x	x
Угорщина	x			x	x	x		x	x
Фінляндія		x	x		x	x			
Франція	x	x		x		x		x	x
Чеська республіка		x	x	x				x	x
Швеція						x		x	

Джерело: Cedefop Financing adult learning [17]

б) схеми на основі податків (податкові схеми), наприклад, податкові пільги або податкові кредити, що, зазвичай, стосуються зайнятого населення з високим доходом. Хоча податкові пільги і здаються ефективними засобами стимулювання участі в навчанні, проте їх слід розглядати як додаткові, а не основні інструменти [4; 5]. Такий інструмент повинен супроводжуватися

додатковими заходами, що визначають цільові групи, або ж пов'язані з доходом гранти тощо. Це сприятиме додатковому фінансуванню за рахунок оподаткування;

в) *індивідуальні навчальні рахунки, ваучери та навчальні посібники* є найбільш широко вживаними інструментами в Європі [13]. Вони надають особі купівельну спроможність (у вигляді ваучерів або грошей) для навчання і призначені для цільового навчання. На думку експертів Cedefop, надання свободи вибору учням збільшує їхню мотивацію, приводить до посилення конкуренції на ринку навчання і сприяє підвищенню якості, актуальності й різноманітності надання навчальних послуг [6; 7]. Наприклад, механізми акредитації «ваучерних» навчальних програм можуть забезпечити навчання у чітковизначених рамках певного стандарту. Такі інструменти спричиняють і необхідність комплексних та легких у використанні інформаційних систем, спроможних забезпечити потік інформації між попитом і пропозицією [13; 20]. За результатами дослідження Інституту освіти та соціально-економічних досліджень і консалтингу (Німеччина), такі системи мають використовувати й служби з надання профорієнтаційних послуг. Фахівці Інституту наголошують, що представники вразливих груп населення мають певні труднощі з використанням субсидій і прийняттям зважених рішень у виборі необхідного навчання;

г) *забезпечення навчальних відпусток*, які часто є неможливими через брак часу, сімейні обставини, графік зайнятості особи також є однією з головних причин утримання від участі в навчанні. Дослідження Cedefop «Навчальна відпустка: політики та практики» [9] (2012 р.), свідчить, що гарантована законом або ж колективною угодою оплачувана/неоплачувана навчальна відпустка є основним інструментом підтримки участі особи в навчанні. Дослідження виявило, що такий інструмент стимуляції використовується практично в усіх європейських країнах, і часто в поєднанні з іншими фінансовими стимулами. Також з'ясовано, що малі та середні

підприємства/фірми є найбільш вразливими через обмеження процесів організації їхньої діяльності та штату працівників.

Інструменти стимулювання роботодавців до участі в навчанні та його наданні розподіляють на дві групи, за обов'язковістю їх впровадження – обов'язкові та необов'язкові заходи. Так, до обов'язкових належать «леві-схеми» тобто відрахування певного відсотка заробітної плати працівників компанії, фіксованого урядом або колективною угодою [13]. Cedefop говорить про те, що такі відрахування можуть стягуватись на галузевому (у вигляді галузевих навчальних засобів), національному або регіональному рівнях [9]. За результатами дослідження Cedefop «Розвиток кар'єри під час роботи: огляд системи управління кар'єрою для підтримки людей у працевлаштуванні» [1] (2008 р.), деякі країни, у тому числі й Франція, мають схеми «навчайся або плати». Такі схеми уможливають зменшення або звільнення підприємства/фірми від податкових зобов'язань за умови фінансування навчання персоналу.

Заходи необов'язкової групи складають субсидії, податкові пільги і положення окупності. *Субсидії* можуть бути використані для поділу прямих і непрямих витрат роботодавців на навчання і часто є цільовими, тобто, або для малих і середніх підприємств/фірм, або для вразливих груп населення. Інвестиції роботодавця в подальшу професійну освіту і навчання також можна заохочувати й за допомогою різних стимулів, таких, як: *податкові пільги*, звільнення від виплати податків або кредитів [4; 5] (див. Рисунок 4.1.).

Положення окупності, тобто повернення витрат на навчання особою/працівником, у разі його дереалізації, «страхують» підприємство/фірму від невдалих інвестицій в розвиток персоналу, наприклад, якщо співробітник відразу після навчання покидає компанію [10]. Такі заходи можна регулювати на національному рівні, рівні соціального партнера або компанії через погашення витрат на навчання працівником, якщо він/вона вирішить припинити трудові відносини.



Рис. 4.1. Типи податків [25]

Отже, дослідження показало, що на сучасному етапі розвитку європейського освітнього простору накопичено значну кількість різноманітних форм і методів фінансування професійної освіти і навчання, залучення яких залежить від освітньої політики, традицій, пріоритетів та національних стратегій кожної країни. Їхні комбінації дають можливість забезпечити фінансування сфери професійної освіти і навчання шляхом максимально чіткого визначення участі сторін, їхнього внеску, зобов'язань та можливостей, відповідно до національного контексту окремої країни. При цьому принципову роль відіграють національні моделі фінансування, а саме: ринкова модель, модель регульованого ринку, ринкозамінююча модель та модель витіснення ринку. Все більшу роль відіграють механізми спільного несення витрат на професійну освіту і навчання в умовах соціального партнерства.

4.2. Механізми розподіленого несення витрат на професійну освіту і навчання в країнах Центральної й Північної Європи

На початку XXI ст. потужні об'єднавчі процеси в рамках ЄС зіткнулися з певними труднощами у зв'язку з приєднанням 12 країн – нових членів ЄС. Це країни колишнього соціалістичного табору (країни з перехідною економікою) та СРСР (прибалтійські держави), головною економічною проблемою яких стала трансформація економіки з планової на ринкову. Це вимагає запровадження принципу результативності освіти, передусім, за рахунок розбудови нових механізмів регулювання цієї сфери.

Що стосується професійної освіти, то для розвинутих країн Заходу – старих членів ЄС – характерною є така картина: найважливішим завданням центрального уряду стало визначення загальних обов'язкових стандартів професійного навчання, а повноваження щодо регулювання пропозиції на ринку професійного навчання передано на місцевий і регіональний рівні. Важливо відзначити, що особливості регулювання систем професійної освіти

зумовлюються їх пов'язаністю як зі сферою освіти, так і з ринком праці. Тому регулюючі механізми мають спрямовуватися на дотримання рівноваги між попитом і пропозицією, які підлягають дії *різноспрямованих інтересів державної політики, роботодавців і громадян з їх різноманітними освітніми потребами.*

Серйозним викликом для нових країн-членів ЄС є необхідність вирішення низки завдань щодо розробки і запровадження інноваційних підходів до фінансування професійної освіти, зокрема, до переходу на багаторівневе фінансування та спільне несення витрат на професійну освіту тощо. Досвід цих країн є важливим для країн Східного Партнерства, включаючи Україну, в світлі сучасної значної трансформації попередніх освітніх традицій.

Нові наукові факти та дані щодо механізмів розподілу і несення спільних витрат на професійну освіту і навчання містить дослідження Європейського Центру професійної освіти і навчання, яке охопило 12 країн – нових членів ЄС, а саме: Болгарію (BG – тут і далі вказані й використовуються офіційні міжнародні скорочення назв країн для більш компактного викладення та сприйняття інформації в подальших таблицях та рисунках), Естонію (EE), Кіпр (CY), Латвію (LV), Литву (LT), Мальту (MT), Польщу (PL), Румунію (RO), Словенію (SI), Словаччину (SK), Чехію (CZ), Угорщину (HU) [3]. Огляд механізмів спільного несення витрат і нормативних документів було здійснено із застосуванням компаративної методології на основі результатів експрес-опитування на ім'я національних ReferNet консорціумів, детального опитування національних експертів системи ПОН, які представляють сфери державного управління, соціальних партнерів (Асоціація роботодавців, профспілки тощо), незалежних спостерігачів (університет, НУО і т.д.) (серпень-жовтень 2008 р.) та ін.

За результатами дослідження було виявлено *сім основних типів* механізмів спільного несення витрат на професійну освіту і навчання в країнах – нових членах ЄС, а саме:

- податкові стимули;
- навчальні фонди;
- субсидування;
- позики;
- схеми окупності;
- навчальні відпустки;
- схеми заощаджень.

Кожен із цих механізмів, виокремлених за типовою ознакою, в свою чергу, містить декілька (від 2-х до 4-х) складників – так званих підтипів спільного несення витрат на професійну освіту (див. табл. 4.3.)

За результатами, представленими в таблиці 2, можна стверджувати, що найбільш поширеними інструментами фінансування професійної освіти і навчання в нових країнах-членах є: грантові схеми, схеми окупності для фізичних осіб та оплачувані навчальні відпустки тощо. Одночасно найменш популярними є схеми заощаджень, відстрочки сплати податків як для фізичних, так і для юридичних осіб, а також позики.

Податкові стимули. Питанню застосування податкових стимулів в соціальній сфері країн ЄС присвячена значна кількість наукових досліджень, вітчизняних (І. Педь, С. Ящук, В. Ландик, А. Даніленко, Я. Жаліло) та зарубіжних (Т. Оберхользнер, П. Бхансінг, Ж. Снайдерс, К. Суванто, У. Хутті, Р. Кляйн) вчених. За висновками їхніх досліджень, основними особливостями застосування податкових стимулів у сфері освіти в країнах ЄС є значна різниця між країнами в режимах оподаткування (рівень підтримки освіти), експлуатаційних аспектах (види впроваджених податкових стимулів) та існуючих податкових ставках. При цьому в країнах ЄС спостерігається тенденція існуючої податкової політики до схвалення витрат роботодавця на освіту та навчання, оскільки витрати в інтересах підприємства можуть бути взагалі відокремлені від доходів, отриманих від ведення бізнесу [24].

Стосовно країн, які стали новими членами ЄС, то цю тенденцію прослідкувати досить складно, адже витрати на навчання для фізичних осіб, що можуть бути покриті за рахунок податкових стимулів, значно відрізняються в різних країнах. Так, у Словаччині такий об'єм витрат становить 10% від загальної суми вартості навчання; у Словенії, – 3% від загального річного доходу (включаючи витрати на навчальні матеріали, наприклад, книги). У Чехії може бути покрито 100% вартості навчання (але така сума не повинна перевищувати 400 євро). У Литві можна знизити вартість навчання на чверть (якщо дана сума не перевищує 25% доходів, отриманих упродовж податкового періоду), а в Латвії роботодавець може отримати максимальну знижку в 213 євро на одного працівника (при умові, якщо працівник має угоду з роботодавцем). Болгарія надає можливість юридичним особам покрити 100% витрат на навчання, але якщо така сума становить не більше, ніж 10% від їхнього оподаткованого прибутку. В Угорщині фізичні особи (але тільки співробітники, що здобувають вищу освіту, оплачують навчання, та чий дохід не перевищує певної межі) можуть отримати кредит у розмірі 30% від загальних річних витрат на навчання, але не більше, ніж 250 євро. Юридичні ж особи мають право покрити витрати на навчання в 100% обсязі за рахунок заробітної плати працівника. Якщо ж підприємство здійснює підготовку своїх співробітників, то воно може отримати кредит на суму до 30% для великих або 66% для малих та середніх підприємств.

Податкові стимули можуть бути пов'язані й з іншими механізмами розподілу витрат і (або) нормативними документами. Прикладом такої практики може бути зв'язок податкових пільг та кредитів для фізичних осіб у Литві: студент позичає в кредитній установі кошти для професійної підготовки або навчання, а сума кредиту погашається впродовж податкового періоду і може бути вирахована з його доходів [3, с. 34-35].

Механізми спільного несення витрат та регулятивні інструменти за типами і країнами

	Тип мех./інстр.		Під(суб)тип механізму/інструменту	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK	Заг. к-ть країн, що викор. мех./інстр.	
1	Податкові стимули	1	Персональний податок на прибуток	Податкові пільги для фіз. осіб		X		X	X					X	X	5	
		2		Відстрочка сплати податку для фіз. осіб			X				X						2
		3	Загальний податок на прибуток	Податкові пільги для юр. осіб	X	X	X	X	X	X					X		7
		4		Відстрочка сплати податку для юр. осіб	X						X						2
2	Навчальні фонди	5	Національні/мультисекторальні навчальні фонди		X			X		X		X	X	X		6	
		6	Секторальні навчальні фонди		X							X	X	X		4	
3	Субсидовані механізми	7	Ваучери, індивідуальні навчальні рахунки								X					1	
		8	Грантові схеми		X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	10
4	Позики	9	Стандартні позики				X					X	X			3	
		10	Позики залежні від прибутку		X						X		X				3
5	Схеми окупності	11	Схеми окупності для фізичних осіб		X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	11	
		12	Схеми окупності для майбутніх (наступних) роботодавців						X	X	X			X			4
6	Навчальні відпустки	13	Оплачувана навчальна відпустка		X	X	X		X	X	X		X	X	X	10	
		14	Неоплачувана навчальна відпустка		X		X		X	X	X			X	X	X	8
7	Схеми заощаджень	15											X			1	
Загальна к-ть мех./інстр., що викор. в країні				9	5	7	3	6	7	9	3	6	10	7	5	77	

Джерело: експрес-огляд національних консорціумів ReferNet (квітень-травень 2008), детальний огляд національних експертів системи ПОН (серпень-жовтень 2008) [15]

Навчальні фонди. Обсяг збору до навчальних фондів, як правило, встановлюється у відсотках від фонду оплати праці юридичної особи і виплачується роботодавцем. У практиці досліджуваних країн в зборі до навчальних фондів також беруть участь працівники. Наприклад, у Румунії галузевий внесок в навчальний фонд становить 2,5% від фонду заробітної плати, 0,5% з яких виплачується роботодавцем і 2% – працівником. Найменші збори виявлені в Польщі, де роботодавці платять 0,25% від фонду заробітної плати підприємства. Кіпр фіксує 0,5% податок для національного навчального фонду, Угорщина – 1,5%, а от Болгарія не має єдиного податку, так як деякі активні національні та галузеві навчальні фонди підтримують конкретні заходи. Словенія застосовує норму в розмірі 1% від заробітної плати для всіх існуючих 29 галузевих навчальних фондів. Проте, починаючи з серпня 2008 року, фіксований відсоток від заробітної плати більше не є обов'язковим, і кошти від роботодавців збираються на душу населення, або ж на загальних засадах.

Субсидовані механізми. Нові країни-члени застосовують такі механізми для збирання і розподілу коштів:

а) збір грантів або ж леві-грантові (levy-grant) – збори, зібрані від юридичних осіб, згодом перерозподіляються у вигляді грантів на забезпечення фінансової підтримки навчання;

б) звільнення від сплати збору, або ж схема «навчай або плати» – збори стягуються з юридичних осіб, тільки якщо їх витрати на підготовку сягають певного заданого рівня;

в) відшкодування зборів або ж «збір-знижка» – роботодавцям частково відшкодовують стягнені з них збори, у разі проведення запланованого навчання.

Леві-грантові механізми є найбільш популярними, так як використовуються для забезпечення національних навчальних фондів Болгарії, Кіпру, Угорщини, Польщі та Румунії, галузевих фондів – Болгарії, Румунії та Словенії. Усі країни, що мають національні навчальні фонди,

використовують інструменти «заклик до пропозицій» (call for proposal) та виділяють ресурси вже через громадський конкурс. Тим не менше, Кіпр, Угорщина і Румунія виділяють частину коштів на пріоритетні проекти, визначені в межах планування «зверху- вниз» (top-down planning). У Польщі спостерігається рівномірний розподіл коштів серед усіх юридичних осіб-учасників процесу відрахувань, і лише Болгарія використовує відкритий конкурс.

Таким чином, субсидовані механізми де домінують грантові схеми, належать до найбільш популярних – лише Мальта використовує інструменти надання ваучерів [3, с. 37]. Субсидовані механізми, що не потребують приватного співфінансування, є поширенішими, аніж механізми публічно-приватного розподілу коштів. У межах механізмів приватного співфінансування стандартний внесок варіюється в залежності від країни. Як показало дослідження, в Болгарії роботодавець повинен виділяти на співфінансування 25 % від загальних витрат, в той час як у Чеській республіці та Польщі для великих підприємств передбачена сплата в розмірі 40% від загальних витрат. У Чеській республіці умови для неприбуткових організацій, малих та середніх підприємств є дещо більш поблажливими, ніж у Польщі, та становлять 0% (або мінімум) та 20%, відповідно. У Литві працівники та роботодавці роблять спільний внесок у розмірі 34% від загальних витрат, а от у Словаччині спостерігається найвищий внесок, в розмірі 50%.

Отже, більшість країн використовують грантові схеми розподілу коштів на основі громадського змагання за раніше визначеними критеріями якості. У деяких країнах такі механізми пов'язані з іншими механізмами/регулятивними інструментами (нормативними документами) через отримання позики на покриття частки співфінансування гранту (Болгарія), використання положень окупності (Румунія, Болгарія) тощо. Лише Угорщина і Мальта надають субсидії (гранти або ваучери) «в порядку живої черги».

Позики. Як видно з таблиці 4.3., механізми надання позик мають вже меншу популярність, у порівнянні з субсидованими механізмами. Розміри позик залежать від умов та можливостей країн, а тому й значно різняться. Більш детальне дослідження показує, що уряди трьох з п'яти країн спромоглися навіть отримати вигоду від упровадження такого механізму. Так, Естонський уряд надає гарантії за кредитами в якості гарантії за порушення платіжних зобов'язань. Крім того, уряд погашає кредит, якщо позичальник починає працювати в державній або громадській установі (обов'язковий 12-місячний досвід роботи в державному секторі), або має дитину (дітей) віком до п'яти (сума, що буде погашена урядом, залежить від кількості дітей). В Угорщині уряд не тільки забезпечує гарантії по кредитах, але й платить частину відсотків. Польський уряд не лише платить частину відсотків, а також бере безпосередню участь у наданні кредитів. Болгарські і румунські власті не беруть участі в будь-якому кредитуванні. В Естонії, Угорщині та Польщі позики надаються за потребою, або ж «в порядку живої черги», тоді як Болгарія і Румунія надає позики лише на основі критеріїв, встановлених банком/кредитором.

Позики також можуть бути пов'язані з іншими механізмами та інструментами спільного несення витрат, як, наприклад, в Естонії їх пов'язують з механізмами податкового стимулювання, де відсоток за кредитом можна відрахувати з відсотку оподаткованого доходу.

Навчальні відпустки. Майже всі країни, окрім Кіпру та Мальти, використовують механізми оплачуваних та неоплачуваних навчальних відпусток. Тривалість навчальних відпусток, зазвичай, варіюється за країнами, та лише Чехія і Словенія не мають жодних обмежень. Так, мінімальна оплачувана навчальна відпустка, що становить лише один календарний день на рік, надається в Литві, в той час як Естонія надає 14 календарних днів, а в Угорщині виділяється мінімум чотири дні на складення одного іспиту. Найдовші оплачувані навчальні відпустки надають в Болгарії, Литві (мінімум, 20 календарних днів на рік) й Польщі (22 дні). В той час, як

максимальна тривалість навчальної відпустки в більшості країн не має меж, в Естонії й Латвії її тривалість залежить від погоджених з роботодавцем строків, або ж тривалості навчання.

Строки неоплачуваних навчальних відпусток є, зазвичай, такими ж як і оплачуваних. Їх частота не має певних обмежень і може бути погоджена з роботодавцем (Чеська республіка, Естонія, Литва, Латвія й Словаччина) та залежати від строків та умов навчального закладу (Угорщина), або ж тривати навіть і декілька років, за умови погодження з роботодавцем (Словаччина).

Законодавчі бази країн також передбачають підтвердження надання/отримання як оплачуваних, так і неоплачуваних навчальних відпусток.

Іноді механізми навчальних відпусток можуть бути пов'язані з іншими вимогами, як, наприклад, в Румунії, де за умови більшої, ніж 60-денної навчальної відпустки, працівник не має права покидати роботодавця упродовж наступних трьох років (положення окупності), або в Словенії, коли відшкодування витрат на оплату навчальної відпустки працівника роботодавець може отримати від навчального фонду країни.

Положення окупності. Всі досліджувані країни використовують положення окупності, які регулюються Законом про працю або ж іншим нормативно-правовим документом такого рівня (Чеська республіка, Угорщина, Латвія, Литва, Румунія, Словаччина, Словенія), а також угодою з роботодавцем (Мальта, Естонія, Польща, Болгарія) тощо. І лише в Румунії використовуються схеми заощаджень або ж так званий «план заощаджень», який було започатковано в 2004 році [3, с. 43]. За умови такої схеми, потенційний роботодавець, зацікавлені сторони, батьки та інші перераховують певну суму на ощадний рахунок (у разі таких відрахувань батьками, їх кількість не повинна перевищувати 10% від загального доходу сім'ї за місяць). Такий механізм може бути поєднаний з механізмом надання позик.

Дослідження показало, що використання механізмів спільного несення витрат та регулятивних інструментів в практиці країн-членів ЄС залежить від типу професійної освіти й навчання, що надається, а саме: первинної професійної освіти і навчання (ПОН), неперервної професійної освіти і навчання (НПОН) та університетської професійної освіти і навчання (УПОН). Так, для прикладу, в таблиці 2 представлені результати дослідження такого Розподіл механізмів спільного несення витрат та регулятивних інструментів в досліджуваних країнах представлено таблиці 4.4.

Згідно таблиці, більшість таких механізмів/інструментів у досліджуваних країнах використовуються для сфери неперервної професійної освіти і навчання, рідше – для первинної професійної освіти і навчання, а сфера університетської професійної освіти і навчання в основному фінансується за рахунок навчальних фондів, субсидованих механізмів та позик.

Таблиця 4.4

Використання механізмів спільного несення витрат за типами професійної освіти і навчання

	Тип мех./інстр.	Тип ПОН	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK	
1	Податкові стимули	ПОН	X		X	X	X	X	X				X		
		ППОН	X	X	X	X	X	X	X				X	X	
		УПОН													
2	Навчальні фонди	ПОН	X			X			X		X	X	X		
		ППОН	X			X			X		X	X	X		
		УПОН	X			X			X		X	X	X		
3	Субсидовані механізми	ПОН	X	X		X			X	X	X	X		X	
		ППОН	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X	
		УПОН	X	X		X			X	X	X	X		X	
4	Позики	ПОН	X		X							X			
		ППОН	X						X			X			
		УПОН	X								X	X			
5	Схеми окупності	ПОН		X	X			X	X	X	X		X	X	
		ППОН	X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	
		УПОН													
6	Навчальні відпустки	ПОН	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	
		ППОН	X	X	X		X	X	X		X	X	X	X	
		УПОН													
7	Схеми заощаджень	ПОН	н/в	н/в	н/в	н/в	н/в	н/в	н/в	н/в	н/в	X	н/в	н/в	
		ППОН											X		
		УПОН													

Джерело: експрес-огляд національних консорціумів ReferNet (квітень-травень 2008), детальний огляд національних експертів системи ПОН (серпень-жовтень 2008) [15]

Основними джерелами фінансування сфери професійної освіти і навчання є державний бюджет, кошти ЄС, внески роботодавців/асоціацій роботодавців, фізичних осіб. У таблиці 4.5. представлені джерела фінансування сфери професійної освіти і навчання в порядку важливості [3, с. 45].

Таблиця 4.5

Головні джерела фінансування сфери професійної освіти і навчання

Джерело фінансування	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK	к-ть країн
Державний бюджет	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12
Місцевий бюджет	X	X					X		X	X	X	X	7
Кошти ЄС	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	12
Роботодавці, асоціації роботодавців	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	11
Професійні спілки	X												1
Фізичні особи	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	10

Джерело: експрес-дослідження національних консорціумів ReferNet (квітень-травень 2008) [15]

Аналіз таблиці 4.5. дає змогу зробити висновок про те, що найбільш розповсюдженими й загальноприйнятими джерелами фінансування професійної освіти і навчання в нових країнах-членах ЄС є *державний бюджет та кошти ЄС*. Як правило, державний бюджет в більшій мірі покриває витрати сфери первинної та університетської освіти й навчання і в меншій – неперервної професійної освіти і навчання, які фінансуються, в переважній більшості, за рахунок внесків роботодавців та їх асоціацій. Внески фізичних осіб також є досить популярним джерелом розподілу коштів, на відміну від коштів місцевих бюджетів, і зовсім мізерної участі в процесах фінансування професійних спілок.

Розглянемо ці положення на прикладі Латвії. В Національній доповіді щодо професійної освіти і навчання (2014) фігурують такі дані:

- *розподіл джерел фінансування первинної (базової) професійної освіти і навчання* в цій країні здійснюється за таким алгоритмом: державний бюджет – 76%, міжнародні фонди – 20,8%, офіційні (роботодавці) та фізичні особи – 6,8%.

- *фінансування неперервної професійної освіти* здійснюється підприємствами або безпосередньо працівниками, які навчаються. В особливих випадках, згідно законодавства, започатковуються спеціальні державні програми, такі, як «Програма розвитку людських ресурсів Латвії», що спрямовуються на покращення кваліфікацій, знань і вмінь працівників, а також на їхню адаптацію до стрімких змін на виробництві і ринку праці». В 2015 р. за цією програмою навчалось майже 63 тис. працівників.

- *професійний розвиток працівників на виробництві* здійснюється також за допомогою проектів Європейського Соціального Фонду. В 2008 і 2012 рр. Фонд фінансував 240 цільових проекти на розвиток персоналу на виробництві в країнах ЄС (20% – у малих компаніях, 30% – у середніх компаніях, 40% – у великих компаніях) [11].

У ході дослідження було виявлено, що більш прозорими та наявними є механізми навчальних фондів, субсидування за умови їх спільного фінансування зі структурних фондів ЄС. Інформація щодо обсягів та часток покриття витрат за рахунок усіх інших механізмів та інструментів, як правило, є недоступною, відсутньою, узагальненою для всієї сфери. Та експерти виявили, що механізми фінансування через національні навчальні фонди, в основному, відбуваються за рахунок приватного сектору, в той час як механізми та інструменти субсидування залучають більш високу частку державних коштів.

У цілому, *прослідковується тісний зв'язок початку застосування механізмів та інструментів із датою вступу країни до ЄС*, адже найбільше число механізмів та інструментів були введені в 2004 році, коли 10 з 12 нових держав-членів приєдналися до ЄС (див. таб. 4.6., 4.7.).

Таблиця 4.6

Механізми регулювання та розподілу витрат за датами їх реалізації

Механізми та інструменти		Рік	К-ть країн
Податкові стимули	Податкові пільги для фіз. осіб	2002	5
	Відстрочка сплати податку для фіз. осіб	2000	2
	Податкові пільги для юр. осіб	2001	7
	Відстрочка сплати податку для юр. осіб	2002	2
Навчальні фонди	Національні/мультисекторальні навчальні фонди	1999	6
	Секторальні навчальні фонди	1993	4
Субсидовані механізми	Ваучери, індивідуальні навчальні рахунки	2005	1
	Грантові схеми	2003	10
Позики	Стандартні позики	2004	3
	Позики залежні від прибутку	2004	3
Схеми окупності	Схеми окупності для фізичних осіб	1998	11
	Схеми окупності для майбутніх (наступних) роботодавців	2000	4
Навчальні відпустки	Оплачувана навчальна відпустка	2001	10
	Неоплачувана навчальна відпустка	1999	8
Схеми заощаджень		2004	1

Джерело: детальний огляд національних експертів сфери ПОН (серпень-жовтень 2008) [15]

Таблиця 4.7

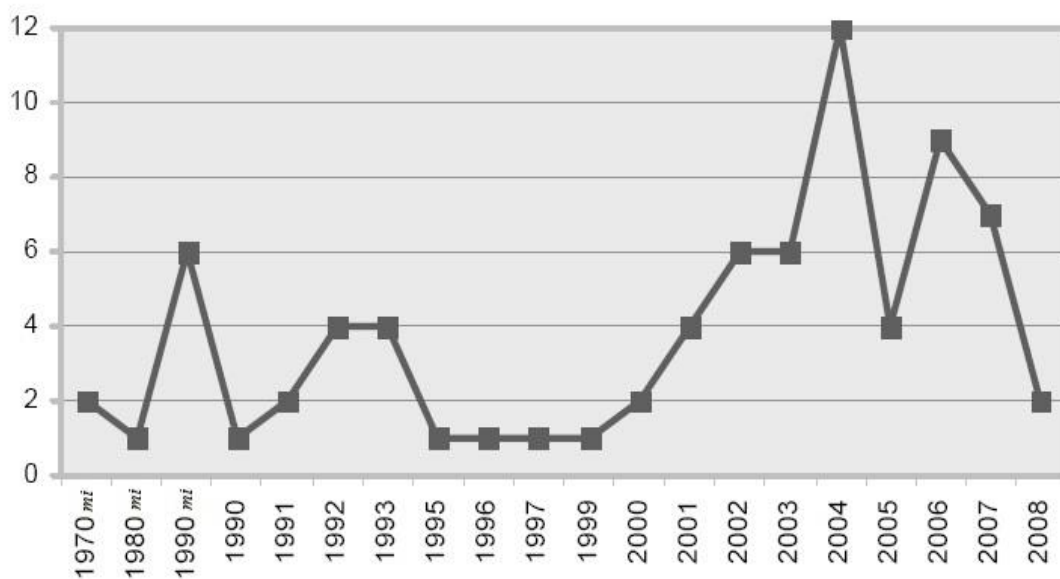
Рік початку використання та кількість механізмів та інструментів за країнами

Країна	Рік	К-ть механізмів/інструментів
Болгарія	2006	9
Естонія	1997	7
Кіпр	1992	2
Латвія	2001	6
Литва	2004	7
Мальта	1997	3
Польща	2002	6
Румунія	2004	10
Словаччина	2004	5
Словенія	1994	7
Угорщина	1995	9
Чеська республіка	2001	5

Джерело: детальний огляд національних експертів сфери ПОН (серпень-жовтень 2008) [15]

«Падіння залізної завіси» в країнах Центральної та Східної Європи спричинило вибух експериментальних пошуків щодо механізмів залучення приватного фінансування у сферу професійної освіти і навчання, що, в свою

чергу, було результатом їх трансформації від централізовано-планованої до ринкової економіки (див. рисунок 4.2).



*Рис. 4.2. Шкала використання механізмів та інструментів
Джерело: детальний огляд національних експертів сфери ПОН (серпень-жовтень 2008) [15]*

Важливо відзначити, що серед досліджуваних країн є такі, що досить довгий період використовували механізми/інструменти розподіленого неселення витрат на професійну освіту і навчання, і мають значний накопичений досвід (Кіпр, Словенія, Угорщина). Водночас, для низки країн (Латвія, Болгарія, Румунія, Словаччина та ін.) це явище є сучасною інновацією. В цьому одна із причин того, що в сучасних умовах кожна країна-член ЄС застосовує свій, тільки їй притаманний комплекс механізмів та інструментів розподіленого фінансування сфери професійної освіти і навчання.

Використовуючи компаративну методологію, дослідники намагаються з'ясувати проблеми *правильної регуляції фінансових механізмів і доцільності застосування того чи іншого механізму* (його придатності) з метою підвищення ефективності, збільшення кількості учасників навчального процесу, врахування інтересів як роботодавців, так і осіб, які навчаються тощо. Ключовим поняттям такого аналізу є «*придатність/бажаність*» (eligibility) використання певного механізму/інструменту для регуляції фінансування професійної освіти і

навчання в кожній окремій країні. Стартовою точкою збору необхідних даних стало з'ясування принципів питань:

- а) які цільові групи потребують фінансування?
- б) які типи навчальних програм (сертифіковані або інші) є прийнятними?
- в) чи мають бути постачальники навчання ліцензовані, чи ні?
- г) навчальні кошти якого типу є прийнятними: прямі чи непрямі?
- д) яким має бути прийнятний зміст навчання: орієнтованим на потреби компанії/сектору або ж / чи загальним?

У такий спосіб визначено критерії оцінювання кожного механізму (див. Табл. 4.8. Виявлено, що всього для регуляції спільного несення витрат на професійну освіту і навчання в країнах-нових членах ЄС застосовується 77 механізмів/інструментів. Проте в сучасній практиці країн поки що надається недостатньо уваги регуляції фінансових механізмів, пов'язаних з правильним визначенням цільових груп (забезпечення доступності навчання), роботі з провайдерами навчання (створення конкурентного середовища для надання якісних освітніх послуг), моніторингу та оцінюванню тощо. Наприклад, в результаті дослідження виявлено низку механізмів/інструментів, які не оцінюються в жодній з країн, а саме: відстрочки по сплаті податків для фізичних осіб; ваучери та індивідуальні навчальні рахунки; позики, залежні від прибутку; положення окупності для фізичних осіб і майбутніх (наступних) роботодавців; оплачувані й неоплачувані навчальні відпустки і схеми заощаджень стосовно оцінювання досить майбутніх (наступних) роботодавців; оплачувані й неоплачувані навчальні відпустки і схеми заощаджень тощо.

Таблиця 4.8

Показники використання механізмів/інструментів розподіленого несення витрат на професійну освіту і навчання в нових країнах-членах ЄС

	Механізм/інструмент														Країна												
	Под. пільги д/ фіз. осіб	Відстрочка спл. под. д/ фіз. о.	Под. пільги д/ юр. осіб	Відстрочка спл. под. д/ юр. осіб	Нац./мулт. сект. навч.	Секторальні навч. фонди	Ваучери, інд. навч. рах.	Грантові схеми	Стандартні позики	Позики залежні від	Схеми окупності для фіз. о.	Сх. окуп. для майб. роб-ів	Оплачувана навч. відпустка	Неоплач. навч. відпустка	Схеми заощаджень	Болгарія	Естонія	Кіпр	Латвія	Литва	Мальта	Польща	Румунія	Словаччина	Словенія	Угорщина	Чеська республіка
Визначені цільові групи	1	1	1	2	4	3	1	6	2	2	0	0	4	3	0	8	4	1	0	1	2	4	0	1	3	6	0
Сертифіковані навчальні програми	3	2	1	2	3	1	0	4	2	3	5	2	4	1	1	4	2	0	1	1	1	3	7	2	1	9	3
Ліцензовані постачальники навчання	3	2	1	0	3	1	0	4	2	3	5	2	4	1	1	3	1	0	1	2	1	3	8	0	1	9	3
Прямі витрати на навчання	5	2	6	0	3	2	1	1	0	1	4	1	3	2	0	6	2	0	3	4	1	2	1	1	6	2	3
Особливий зміст навчання фірми/сектору	1	0	3	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	0	8	1	0	1	1	2	1	1	1	0	1	1
Заг.к-ть мех./інстр.																9	7	1	6	7	3	6	10	5	7	9	5
Заг. к-ть країн	5	2	6	2	6	4	1	9	3	3	11	4	10	8	1												

Джерело: детальний огляд національних експертів сфери ПОН (серпень-жовтень 2008) [15]

Аналіз планів щодо майбутніх змін у використанні механізмів розподіленого несення витрат на професійну освіту і навчання в досліджуваних країнах показав, що майже всі країни планують вдосконалювати регуляцію фінансових механізмів. Зокрема, Естонія й Мальта планують змінити дві треті, а Литва, Латвія, Польща й Румунія щонайменше одну третину усіх механізмів спільного несення витрат та регулятивних інструментів [3, с. 67-69]. Найчастіше вносяться зміни в механізми податкових пільг та стандартних позик. Грантові ж схеми мають два різних періоди впровадження, а саме: 2004-2008 та 2007-2015 роки. Загалом було виявлено зміни в 22 випадках використання механізмів та інструментів у досліджуваних країнах. Хоча наразі в країнах й існують досить оптимістичні плани щодо впровадження таких змін, все ж існують певні побоювання щодо майбутнього національних економічних систем, пов'язаних з глобальною економічною кризою, що може мати негативний вплив на такі процеси.

Таким чином, огляд механізмів спільного несення витрат, а також нормативних документів фінансування систем професійної освіти і навчання в 12 нових країнах-членах ЄС уможливив декілька важливих висновків:

- По-перше, тривалість їх використання залежить не тільки від типу механізму або інструменту, але й від важливих історичних подій (наприклад, початок економічних перетворень після відновлення незалежності, вступу в ЄС або поточної економічної кризи). Такі події вплинули на політику фінансування сфери професійної освіти і навчання в цілому та механізми спільного покриття витрат, зокрема.
- По-друге, країнам потрібно більше інформувати користувачів конкретних механізмів та інструментів, адже обмежена інформація зменшує їх вплив та ефективність.

- По-третє, країнам варто приділити більше уваги процесам моніторингу динаміки кожного механізму та інструменту й оцінці їх ефективності, результативності, доцільності використання та впливу тощо.

Досить чітку картину заходів моніторингу сфери професійної освіти і навчання у країнах ЄС представлено в таблицях 4.9. і 4.10.

Таблиця 4.9

Заходи моніторингу механізмів спільного несення витрат та регулятивних інструментів

Механізми та інструменти	Звіти про моніторинг		Моніторингові інституції		Кількісні цілі		Збір статистики		Заг. к-ть країн, що викор. даний мех./інстр
	Країни	кількість	Країни	кількість	Країни	кількість	Країни	кількість	
Податкові пільги для фіз. осіб	–	0	LV	1	–	0	LT	1	5
Відстрочка сплати податку для фіз. осіб	HU	1	HU	1	–	0	HU, EE	2	2
Податкові пільги для юр. осіб	–	0	LV	1	–	0	–	0	6
Відстрочка сплати податку для юр. осіб	HU	1	HU	1	–	0	HU	1	2
Національні/мульти-секторальні навчальні фонди	CY, HU, PL, SI	4	BG, CY, HU, PL, RO, SI	6	BG, CY, HU, PL, RO, SI	6	CY, HU, PL, RO, SI	5	6
Секторальні навчальні фонди	PL, SI	2	BG, PL, RO, SI	4	BG, PL, RO, SI	4	PL, RO, SI	3	4
Ваучери, індивідуальні навчальні рахунки	–	0	MT	1	–	0	–	0	1
Грантові схеми	BG, HU, LT, PL, SK	5	BG, CZ, EE, LT, HU, MT, PL, RO, SK	9	BG, CZ, EE, HU, LT, RO, SK	7	BG, CZ, EE, LT, HU, PL, RO, SK	8	9
Стандартні позики	PL	1	PL	1	PL	1	PL	1	3
Позики, залежні від прибутку	BG, HU	2	BG, HU	2	–	0	HU	1	3
Схеми окупності для фізичних осіб	–	0	–	0	–	0	–	0	11
Схеми окупності для майбутніх (наступних) роботодавців	–	0	–	0	–	0	–	0	4
Оплачувана навчальна відпустка	–	0	BG, PL, SI	3	–	0	–	0	10
Неоплачувана навчальна відпустка	–	0	BG, SI	2	–	0	–	0	8
Схеми заощаджень	–	0	–	0	–	0	–	0	1

Джерело: детальний огляд національних експертів сфери ПОН (серпень-жовтень 2008)

Таблиця 4.10

Заходи моніторингу механізмів спільного несення витрат та регулятивних інструментів за країнами

	Звіти про моніторинг		Моніторингові інституції		Кількісні цілі		Збір статистики		Заг. к-ть мех./інстр., що викор. країна
	Механізми та інструменти	КІЛЬКІСТ	Механізми та інструменти	КІЛЬКІСТ	Механізми та інструменти	КІЛЬКІСТ	Механізми та інструменти	КІЛЬКІСТ	
Болгарія	грантові схеми, позики, залежні від прибутку	2	нац./мультисекторальні навч. фонди, грантові схеми, позики, залежні від прибутку, оплачувана, неоплачувана навчальна відпустка	6	нац./мультисекторальні навч. фонди, грантові схеми	3	грантові схеми	1	9
Естонія	–	0	грантові схеми	1	грантові схеми	0	грантові схеми	1	5
Кіпр	нац./мультисекторальні навч. фонди	1	нац./мультисекторальні навч. фонди	1	нац./мультисекторальні навч. фонди	1	нац./мультисекторальні навч. фонди	1	1
Латвія	–	0	відстрочка сплати податку для фіз. і юр. осіб	2	–	0	–	0	6
Литва	грантові схеми	1	грантові схеми	1	грантові схеми	1	відстрочка сплати податку для фіз. осіб, грантові схеми	2	7
Мальта	–	0	ваучери, індивідуальні навчальні рахунки, грантові схеми	2	–	0	–	0	3
Польща	нац./мультисекторальні навч. фонди, грантові схеми, стандартні позики	4	нац./мультисекторальні навч. фонди, грантові схеми, стандартні позики, оплачувані навчальні відпустки	5	нац./мультисекторальні навч. фонди, стандартні позики	3	нац./мультисекторальні навч. фонди, грантові схеми, стандартні позики	4	6
Румунія	–	0	нац./мультисекторальні навч. фонди, грантові схеми	3	нац./мультисекторальні навч. фонди, грантові схеми	3	нац./мультисекторальні навч. фонди, грантові схеми	3	10
Словаччина	грантові схеми	1	грантові схеми	1	грантові схеми	1	грантові схеми	1	5
Словенія	нац./мультисекторальні навч. фонди	2	нац./мультисекторальні навч. фонди, оплачувані і неоплачувані навчальні відпустки	4	нац./мультисекторальні навч. фонди	2	нац./мультисекторальні навч. фонди	2	7
Угорщина	податкові пільги для фіз. і юр. осіб, нац./мультисекторальні навч. фонди, грантові схеми, позики залежні від прибутку	5	податкові пільги для фіз. і юр. осіб, нац./мультисекторальні навч. фонди, грантові схеми, позики залежні від прибутку	5	нац./мультисекторальні навч. фонди, грантові схеми	2	податкові пільги для фіз. і юр. осіб, нац./мультисекторальні навч. фонди, грантові схеми, позики залежні від прибутку	5	9
Чеська республіка	–	0	грантові схеми	1	грантові схеми	1	грантові схеми	1	5

Джерело: детальний огляд національних експертів сфери ПОН (серпень-жовтень 2008)

І хоча фінансування професійної освіти і навчання залежить від національного контексту і тому його не можна скопіювати з однієї країни до іншої, міжнародний досвід чітко вказує на те, що важливим є розуміння:

- 1) необхідності балансу між політичними бажаннями та коштами, що є або можуть бути доступні для професійної освіти;
- 2) механізмів збору коштів для професійної освіти;
- 3) яким чином кошти розподіляються між постачальниками послуг професійної освіти і навчання;
- 4) яким чином (і які) зацікавлені особи мають вплив на обсяг, розподіл та використання коштів.

Водночас, зростаюча потреба в актуальній професійній освіті і навчанні, що поживається, наприклад, завдяки глобалізації, трансформації економіки тощо створює ризик перевищити можливості звичних джерел фінансування (тобто, в більшості випадків, державного бюджету). З огляду на обмеження щодо державних видатків, урядам стає все складніше підтримувати рівень фінансування освіти і навчання, не кажучи вже про здійснення модернізації в цій галузі. У контексті фінансових обмежень щодо коштів, доступних для системи професійної освіти і навчання, необхідно узгодити політичні амбіції та фінансові можливості.

На думку дослідників, фінансування професійної освіти і навчання в кожній країні необхідно розглядати крізь призму відповідей на такі принципові питання:

1. Скільки повинно бути програм професійної освіти, та якої тривалості вони мають бути?
2. Яку кількість студентів повинна обслуговувати система професійної освіти, і з яким географічним охопленням?
3. Чи повинна система професійної освіти і навчання мати соціальні зобов'язання, наприклад, сприяти інклюзії різних груп, таких, як:

меншини та віддалені громади, шляхом забезпечення проживання тощо?

4. Чи повинен приватний сектор безпосередньо залучатись до надання послуг професійної освіти і навчання?
5. Якими повинні бути програми в сенсі балансу між теоретичним та практичним навчанням? Програми викладання у навчальному закладі, або програми учнівства на підприємствах?
6. Яким чином професійна освіта і навчання (початкова професійна освіта) будуть пов'язані з ініціативами щодо навчання впродовж життя, такими, як безперервне професійне навчання?
7. Які супутні послуги, наприклад: профорієнтацію та консультування, допомогу з працевлаштуванням по закінченню навчання, навчання персоналу на робочому місці, дослідження та розвиток, заходи з розроблення стандартів та навчальних програм, публікації, розвиток управлінського потенціалу, розроблення та підтримку інформаційних систем тощо повинна включати система професійної освіти і навчання?

Аналіз досліджень щодо фінансування професійної освіти і навчання, проведених під егідою Європейського Центру розвитку професійної освіти і навчання [3; 4; 5; 6; 7; 8; 10], уможливорює окреслення контурів нової стратегії фінансування сфери професійної освіти в Україні з врахуванням ідей і досвіду кращих практик країн Євросоюзу. Ключові дії та заходи мають бути вжиті як на рівні компаній, так і на рівні держави в цілому. Так, на рівні компанії ключовими діями мають стати такі:

- *забезпечення ефективного використання фінансових стимулів і схем фінансування, доступних для підприємств для підтримки навчання та заохочення співробітників інвестувати у своє навчання, використовуючи надані їм можливості фінансування;*

- *використання партнерських зав'язків та мережеских підходів до навчання, на галузевому рівні, щоб розділити витрати на*

навчання і отримати прибуток від економії, зумовленої масштабом виробництва;

- здійснення регулярного огляду інвестицій в навчання для виявлення максимальної ефективності використання ресурсів тощо.

- забезпечення узгодженості й ефективності системи фінансування та здійснення ефективних заходів з моніторингу й оцінки;

- дослідження інноваційних схем фінансування системи професійної освіти і навчання, включаючи професійне навчання і професійний розвиток виробничого персоналу;

- заохочення підприємств та інших зацікавлених сторін (стейкхолдерів) до інвестування в систему неперервної професійної освіти і навчання, зокрема, використовуючи інформаційно-пропагандистські заходи щодо переваг інвестування в навчання та ін.

Література:

1. Cedefop (2008a). Career development at work: a review of career guidance to support people in employment. Luxembourg: Publications Office. Cedefop panorama series; No 151. [Електронний ресурс].- Режим доступу: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5183_en.pdf
2. Cedefop (2008b). Sectoral training funds in Europe. Luxembourg: Publications Office. Cedefop panorama series; No 156. [Електронний ресурс].- Режим доступу: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5189_en.pdf
3. Cedefop (2009). Sharing the costs of vocational education and training An analysis of schemes in the newer EU Member States. Luxembourg: Publications Office of the European Union 2009 – VI, 117 p.
4. Cedefop (2009b). Using tax incentives to promote education and training. Luxembourg: Publications Office. Cedefop panorama series. [Електронний ресурс].- Режим доступу: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5180_en.pdf
5. Cedefop (2009c). Taxing the mind. Briefing note; September 2009. [Електронний ресурс].- Режим доступу: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9016_en.pdf
6. Cedefop (2009d). Individual learning accounts. Luxembourg: Publications Office. Cedefop panorama series; No 163. [Електронний ресурс].- Режим доступу: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5192_en.pdf
7. Cedefop (2011g). Learning while working: success stories on workplace learning in Europe. Luxembourg: Publications Office. [Електронний ресурс].- Режим доступу: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3060_en.pdf.

8. Cedefop (2012c). Loans for vocational education and training in Europe. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 20. [Электронный ресурс].- Режим доступа: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5520_en.pdf
9. Cedefop (2012d). Training leave: policies and practice in Europe. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 28. [Электронный ресурс].- Режим доступа: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5528_en.pdf
10. Cedefop (2012e). Payback clauses in Europe: supporting company investment in training. Luxembourg: Publications Office. Cedefop research paper; No 22. [Электронный ресурс].- Режим доступа: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5523_en.pdf
11. Cedefop (2014) . LITHUANIA. V ET i n Europe - Country report [Электронный ресурс].- Режим доступа: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2014/2014_CR_LT.pdf
12. Council of the European Union; European Commission (2010). The Bruges communiqué. [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2010/75928.pdf>
13. European Commission (2012). Vocational education and training for better skills, growth and jobs: Commission staff working document accompanying the document: communication from the Commission on rethinking education: investing in skills for better socioeconomic outcomes. SWD (2012) 375 final.
14. European Commission (2013b). Thematic working group on financing adult learning: final report. [Электронный ресурс].- Режим доступа: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/2013-financing-final_en.pdf
15. Express survey (April-May 2008) of national ReferNet consortia and detailed survey (August-October 2008) of national VET experts representing public administration, social partners (employers' association and/or trade unions) and/or independent monitors (university, NGO, etc.).
16. FIBS/DIE (2013). Developing the adult learning sector. Lot 2: financing the adult learning sector: final report. [Электронный ресурс].- Режим доступа: http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/adult-financing_en.pdf
17. Financing Adult Learning [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.cedefop.europa.eu/FinancingAdultLearning/>
18. France: VET in Europe – Country report 2012 [Электронный ресурс].- Режим доступа: www.cedefop.europa.eu/en/.../france-vet-europe-country-report-2012
19. Germany: VET in Europe – Country report 2012 [Электронный ресурс].- Режим доступа: www.cedefop.europa.eu/en/.../german-vet-europe-country-report-2012
20. Hundt, D. (2001). Eine neue Lernkultur und innovative Arbeitsgestaltung als Anforderung an die Wirtschaft von morgen [A new culture of learning and innovative approach to work, a requirement for tomorrow's economy]. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. [Association of continuing vocational training research] (ed.). QUEM-report: Schriften zur

- beruflichen Weiterbildung. Arbeiten und Lernen: Lernkultur Kompetenzentwicklung und Innovative Arbeitsgestaltung [QUEM report: writings on continuing vocational training. Working and learning: learning culture skill development and innovative development of work]. Berlin: ESM Satz und Grafik GmbH, pp. 11-18.
21. United Kingdom: VET in Europe – Country report 2012 [Електронний ресурс].- Режим доступу: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Information-services/vet-in-europereports.aspx>
22. Vocational education and training – the European research field Background report – Volume I. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 1998.
23. О. Демин В. М., Олейникова О. Н., Анисимов П. Ф. Финансирование профессионального образования за рубежом.- М.: Мастерство, 2001, 88 с.
24. Педь І. В, Ящук С. П. Податкові стимули у сфері освіти в країнах ЄС/ Ефективна економіка: Електронне фахове наукове видання.- 2012, № 8.- [Електронний ресурс].- Режим доступу: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1311>
25. Фінансування професійної освіти – Інформаційна довідка для обговорення [Електронний ресурс].- Режим доступу: [http://www. old.mon.gov.ua/](http://www.old.mon.gov.ua/).

РОЗДІЛ 5. КЛЮЧОВІ ПОНЯТТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ ГЛОСАРІЯХ І ДОКУМЕНТАХ

Терміни в розділі розміщено в алфавітному порядку української мови. Кожний термін представлено двома мовами у такому порядку: українською мовою і англійською мовою. Кожна словникова стаття містить:

- 1) термін;
- 2) опис значення терміну;
- 3) коментар (якщо потрібно);
- 4) джерело;
- 5) суміжні терміни, пов'язані з даним терміном.

Адаптивність (*adaptability*): здатність організації або індивідуума адаптуватися до нових технологій, нових умов на ринку праці, нових моделей праці тощо.

** The capacity of both organisations and individuals to adapt to new technologies, new market conditions and new work patterns (Cedefop, 2003).*

Акредитація навчальної структури або програми навчання (*accreditation of a VET provider or training programme*): процес акредитації навчального закладу професійної освіти або навчання, програми навчання або послуги, який демонструє, що вони схвалені відповідними законодавчими і професійними органами та відповідають прийнятим стандартам.

** Process of accrediting an institution of vocational education or training, a programme of study, or a service, showing it has been approved by the relevant legislative and professional authorities by having met predetermined standards (adapted from Canadian Information Centre for International Credentials, www.cicic.ca/pubs/guide/Guidefr_en.php)*

Альтернативне навчання (*alternance training*): освіта або навчання, в рамках якого періоди навчання в навчальному закладі або центрі чергуються з навчанням на робочому місці. Залежно від країни, таке навчання може передбачати чергування двох типів навчання терміном від одного місяця - до одного року кожен. Учні не укладають контрактів з роботодавцями на підприємствах, де здійснюється виробниче навчання, а також не отримують винагороду (на відміну від програми «учнівство»).

** Education or training alternating periods in a school or training centre and in the workplace. The alternance scheme can take place on a weekly, monthly or yearly basis depending on the country. Participants are not contractually linked to the employer where they do their practice, nor do they generally receive remuneration (unlike apprentices) (Cedefop, 2003).*

Суміжні терміни: учнівство

Базові уміння (*basic skills*): уміння і компетенції, необхідні для життєдіяльності в сучасному суспільстві, наприклад, уміння слухати, говорити, читати, писати, математичні уміння тощо.

** The skills and competences needed to function in contemporary society, e.g. listening, speaking, reading, writing and mathematics (Cedefop, 2000).*

Суміжні терміни: нові базові уміння

Безперервна професійна освіта і навчання (*continuing education and training*): освіта і навчання, що йдуть за

початковим навчанням і підготовкою або виходом на ринок праці, і спрямовується на надання громадянам допомоги в:

- ✓ удосконаленні або оновленні їхніх знань та/або умінь;
- ✓ набутті нових умінь для просування по кар'єрі або перенавчання;

Коментар: безперервна освіта і навчання є частиною освіти впродовж життя і може охоплювати будь-яку освіту (загальну, спеціальну або професійну, формальну і неформальну тощо. Має значні переваги при працевлаштуванні громадян.

✓ продовженні особистісного або професійного розвитку.

* *Education or training after initial education and training – or after entry into working life aimed at helping individuals to:*

✓ *improve or update their knowledge and/or skills;*

✓ *acquire new skills for a career move or retraining;*

✓ *continue their personal or professional development.*

Comment: continuing education and training is part of lifelong learning and may encompass any kind of education (general, specialised or vocational, formal or non-formal, etc.). It is crucial for employability of individuals (Cedefop, Terminology of European education and training policy SECOND EDITION, 2012).

Суміжні терміни: освіта дорослих, компенсуюче навчання, початкова професійна освіта і навчання, навчання впродовж життя.

Визнання умінь і компетенцій (recognition of skills and competences):

а) офіційне визнання: процес присудження офіційного статусу умінням і компетенціям засобами:

- видання сертифікатів, або

- визнання еквівалентності, залікових одиниць, офіційного визнання засвоєних умінь або компетентностей;

б) соціальне визнання: визнання цінності умінь або компетенцій суб'єктами економіки чи соціальної сфери.

* *(a) formal recognition: the process of granting official status to skills and competences either*

- through the award of certificates or

- through the grant of equivalence, credit units, validation of gained skills and/or competences;

(b) social recognition: the acknowledgement of the value of skills and/or competences by economic and social stakeholders (Cedefop, 2003 г.)

Суміжні терміни: сертифікація умінь і компетенцій, (взаємне) визнання кваліфікацій, офіційне визнання неформального та інформального навчання.

Викладач системи професійної освіти і навчання (teacher in VET): особа, функції якої полягають у передачі знань або ноу-хау студентам чи учням професійної школи або навчального центру.

* *A person whose function is to impart knowledge or know-how to students or trainees in a vocational school or training centre.*

Comment: a teacher may fulfil several tasks such as organising and carrying out training programmes/courses and transmitting knowledge/know-how, whether generic or specific, theoretical or practical. A teacher in a vocationally oriented institution may be referred to as a «trainer» (Cedefop. Terminology of European education and training policy. Second edition. Luxembourg: Publications office of the European union, 2014.- p. 261).

Коментар: викладач може виконувати декілька завдань, таких, як: організація та реалізація навчальних програм/курсів, передача знань/ноу-хау (загальних або конкретних, теоретичних або практичних). Викладач у закладі професійної освіти може також називатися «інструктором».

Суміжні терміни: інструктор, фасилітатор навчання

Доступ до професійної освіти і навчання (*access to vocational education and training*): умови або вимоги (наприклад, кваліфікації, рівень освіти, уміння або досвід роботи тощо), які регулюють вступ до навчальних закладів та на програми навчання.

* *Conditions, circumstances or requirements (e.g. qualification, education level, skills or work experience, etc.) governing admittance and participation to educational institutions or programmes (adapted from Unesco, 1995).*

Дистанційне навчання (*distance education and training*): навчання, яке здійснюється на відстані за допомогою засобів комунікації, таких, як: радіо, телебачення, листування, комп'ютер або відео.

* *Education and training imparted at a distance through communication media: books, radio, TV, telephone, correspondence, computer or video (Cedefop, Terminology of European education and training policy SECOND EDITION, 2012; ILO THESAURUS).*

Суміжні терміни: електронне навчання, відкрите навчання

Інструмент регулювання спільного несення витрат на професійну освіту і навчання (*VET cost-sharing regulatory instrument*): встановлює загальні правила спільного несення витрат. Інструменти регулювання сприяють зниженню ризику та гарантують роботодавцю отримання прибутку від інвестування в навчання (статті повернення витрат), а працівникам – рівний доступ до навчання (навчальні відпустки тощо).

** Cost-sharing regulatory instrument sets out the general rules of cost-sharing. The regulatory instruments either help to reduce the risk of investment and secure the benefits of investment in training for employers (payback clauses) or to secure equitable access to training for employees (training leave).*

Інструктор/тренер (trainer): особа, яка виконує одну або декілька функцій, пов'язаних з функцією навчання

(теоретичного або практичного) в

навчальному закладі

професійної освіти і

навчання або на робочому

місці.

** Anyone who fulfills one or more activities linked to the (theoretical or practical) training function, either in an institution for education or training, or at the workplace.*

Comment:

(a) two categories of trainer can be distinguish:

- professional trainers are teaching specialists who have completed a teacher training course for delivering vocational training. Their job may coincide with that of the teacher in a vocational training establishment;

- part-time or occasional trainers are professionals in various fields who take on, in their normal duties, part-time training activity, either in the company (as mentors and tutors of recruits and apprentices or as training providers) or externally (by occasionally offering their services at a training establishment);

(b) trainers must carry out various tasks:

- design training activities;

- organise and implement these activities;

- provide the actual training, i.e. transfer knowledge, know-how and skills;

- help apprentices develop their skills by providing advice, instructions and comments throughout the apprenticeship (Cedefop. Terminology of European education and training policy. Second edition. Luxembourg: Publications office of the European union, 2014.- p. 261).

Коментар:

а) розрізняються дві категорії інструкторів:

- професійні інструктори, які мають педагогічну освіту і є фахівцями в галузі навчання. Їхня діяльність співпадає з діяльністю викладача в навчальному закладі професійної освіти і навчання;

- інструктори-сумісники, які є професіоналами в різних галузях і, окрім своїх традиційних обов'язків, проводять навчання в компанії як наставники, тьютори молодих робітників, провайдери навчання тощо, або є залученими (зовнішніми) інструкторами, які час від часу пропонують свої послуги організаціям-реалізаторам програм навчання;

б) інструктори мають виконувати такі завдання:

- розробка навчальних заходів;

- організація реалізації цих заходів;

- здійснення навчання, наприклад, передача знань, ноу-хау умінь тощо;

- допомога учням у формуванні умінь, використовуючи поради, інструкції, коментарі тощо впродовж всього періоду навчання.

Суміжні терміни: викладач системи професійної освіти і навчання, фасилітатор навчання

Ключові уміння/ сукупність умінь (базові і нові базові уміння (key skills / Sum of skills (basic and new basic skills): ключові уміння, потрібні для життя в сучасному суспільстві Знань.

* *Key competences needed to live in a contemporary knowledge society.*

Comment: in their recommendation on key competences for lifelong learning, the European Parliament and the Council set out eight key competences: • communication in mother tongue; • communication in foreign languages; • competences in maths, science and technology; • digital competence; • learning to learn; • interpersonal, intercultural and social competences, and civic competence; • entrepreneurship; • cultural expression (Cedefop, European Parliament and Council of the European Union, 2006; Glossary/Glossar / Glossaire Quality in education and training, 2011).

Коментар: у рекомендаціях Європейського Парламенту і Європейської Ради щодо ключових компетенцій впродовж життя вказується на вісім ключових компетенцій: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математична компетенція і базові компетенції в галузі науки і техніки; цифрова обчислювана компетенція; уміння вчитися; міжособистісна, міжкультурна, соціальна і громадянська компетенція; культурна освіченість та виразність.

Суміжні терміни: нові уміння

Компетенція (competence): здатність адекватно використовувати результати навчання у певному контексті (освітньому, професійної діяльності, особистісному або професійного розвитку).

* *Ability to apply learning outcomes adequately in a defined context (education, work, personal or professional development) (Cedefop, Terminology of European education and training policy SECOND EDITION, 2012).*

Компенсуюче навчання (compensatory learning): навчання, спрямоване на заповнення прогалин, накопичених громадянами у процесі обов'язкової освіти, переважно для створення можливості продовження освіти.

* *Learning intended to fill the gaps accumulated by individuals during education or training, mainly to enable them to take part in training. (Cedefop, Terminology of European education and training policy SECOND EDITION, 2012).*

Або: Здатність використовувати знання, уміння й особистісні, соціальні і/або методологічні здібності у виробничих та навчальних ситуаціях, а також у професійному і особистісному розвитку.

** Ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development (Cedefop, European Parliament and council of the European Union, 2008).*

Суміжні терміни: освіта дорослих, базові уміння

Кредитна система (credit system): інструмент, розроблений для накопичення навчальних результатів, отриманих у формальній, неформальній та інформальній освіті та переносу їх з одного місця навчання до іншого з метою надання їм законної сили (валідації). Кредитна система може бути розроблена шляхом окреслення:

програм освіти і навчання та їх одиниць (кредитів) у структурі їх компонентів (модулів, курсів тощо); або кваліфікацій

** An instrument designed to enable accumulation of learning outcomes gained in formal, non-formal and/or informal settings, and ease their transfer from one setting to another for validation. A credit system can be designed by describing:*

- an education or training programme and attaching points (credits) to its components (modules, courses etc.); or*
- a qualification (Cedefop, Terminology of European education and training policy SECOND EDITION, 2012).*

Суміжні терміни: програми

Курикулум (curriculum): сукупність дій, здійснюваних в ході розробки курсу навчання, включає: визначення мети і завдань, змісту, методів (включаючи оцінку) і матеріалів, а також вимог і заходів стосовно викладацького персоналу (викладачів та інструкторів).

** A set of actions followed when setting up a training course: it includes defining training goals, content, methods (including assessment) and material, as well as arrangements for training teachers and trainers (adapted and translated from Landsheere G. de, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, PUF, Paris, 1979).*

Суміжні терміни: програми (освітні та професійні)

Механізм спільного несення витрат на професійну освіту і навчання (VET cost-sharing mechanism): метод та інструмент за допомогою якого фінансування стає доступним для всіх дійових осіб системи професійної освіти і навчання. До механізмів спільного несення витрат входять колективні фінансові угоди/домовленості (де роботодавці та/або працівники

Коментар: навчання викладачів та інструкторів:

а) призначене для навчання викладачів та інструкторів або практиків: як професійних викладачів та інструкторів; як професіоналів конкретної галузі, котрі працюють разом з інструкторами в трудовому середовищі (викладачі та інструктори-сумісники);

б) охоплює широкий спектр умінь, які стосуються конкретної галузі знань (загальноосвітніх, теоретичних або наукових); педагогічних, психологічних та соціологічних умінь; умінь у сфері менеджменту; знайомство зі світом праці; знання моделей навчання та цільової аудиторії;

(в) охоплює навчання, пов'язане з розробкою, організацією та реалізацією курсу навчання, а також зі змістом програм навчання (наприклад, передачею знань, ноу-хау умінь тощо).

та/або соціальні партнери визначають свою частину фінансування професійної освіти і навчання) та державно-приватний розподіл коштів.

Механізми спільного несення витрат включають податкові пільги, навчальні фонди, механізми субсидування, позики та схеми заощадження та ін.

** Method and source through which funding is made available to VET participants. Cost-sharing mechanisms include collective financing arrangements (where employers and/or employees and/or social partners share the*

costs) and publicprivate cost-sharing.

VET cost-sharing mechanisms are tax incentives, training funds, subsidy-based mechanisms, loans and savings scheme etc.

Навчання викладачів та інструкторів (training of trainers): теоретичне і практичне навчання викладачів та інструкторів.

** Theoretical or practical training for teachers and trainers.*

Comments: training of trainers: (a) is for teaching/training personnel, either practising: as professional teachers or trainers; as professional in given field who accompany trainees in their work environment (occasional teachers or trainers);

(б) covers a wide range of skills: knowledge specific to the field in question (general, technical or scientific); educational, psychological and sociological skills; management skills; familiarity with the world of work; and knowledge of training schemes and target audience;

(6) also covers training related to course design, organisation and implementation, as well as content of training activities (imparting knowledge, know-how and skills) (UNESCO, 1979; Cedefop. Terminology of European education and training policy. Second edition. luxembourg: Publications office of the European union, 2014.- p. 119).

Суміжні терміни: інструктор, викладач системи професійної освіти і навчання

Навчання на робочому місці (on-the-job training): професійна освіта, що проходить у звичайній трудовій ситуації. Може бути єдиною формою навчання, або поєднується з навчанням поза робочим місцем.

** Vocational training given in the normal work situation. It may constitute the whole training or be combined with off-the-job training (UNESCO, 1979; Cedefop. Terminology of European education and training policy. Second edition. luxembourg: Publications office of the European union, 2014.- p. 189).*

Суміжні терміни: навчання поза робочим місцем

Навчання поза робочим місцем (off-the-job training): професійне навчання, яке здійснюється поза трудовим контекстом. Зазвичай, є частиною програми навчання, в якій також передбачено навчання на робочому місці.

** Vocational training undertaken away from the normal work situation. It is usually only part of a whole training programme, in which it is combined with on-the-job training (Cedefop. Terminology of European education and training policy. Second edition. luxembourg: Publications office of the European union, 2014.- p. 188).*

Суміжні терміни: навчання на робочому місці

Наставництво (mentoring): різні шляхи керівництва і підтримки молоді (або нових членів навчального співтовариства/організації) більш досвідченою особою, яка виступає в якості рольової моделі, керівника, тьютора, коуча або довіреної особи.

** Guidance and support provided in a variety of ways to a young person or novice (i.e. someone joining a new learning community or organisation) by an experienced person, who acts as a role model, guide, tutor, coach or confidante (Cedefop. Terminology of European education and training policy. Second edition. luxembourg: Publications office of the European union, 2014.- p. 177).*

Суміжні терміни: спільнота, яка навчається; організація, яка навчається; тьютор

Нові базові уміння (new basic skills): нові базові уміння, що в поєднанні з базовими уміннями є необхідними для функціонування в сучасному суспільстві. Нові базові уміння представлені уміннями ІКТ та іноземних мов, технологічною культурою, підприємницькими і соціальними уміннями.

** New skills that, combined with basic skills, are needed to function in contemporary society. New basic skills are information and communication technology (ICT) skills, foreign languages, technological culture, entrepreneurship and social skills (Cedefop, 2003, adapted from Lisbon European Council, Conclusions of the Presidency, paragraph 26).*

Коментар: освіта дорослих є подібним, але не синонімічним терміном, яким позначається безперервна професійна освіта і навчання. Зазвичай, вона направлена:

надання дорослому населенню загальної освіти за тематикою, є цікавою для даної категорії громадян (наприклад, у відкритих університетах);

надання компенсуючого навчання у сфері базових умінь, що були сформовані у громадян в рамках початкової освіти (наприклад, лічба, грамота тощо);

надання населенню доступу до отримання кваліфікацій, неотриманих з різних причин на етапі початкової освіти і навчання;

надання можливості отримання, вдосконалення або оновлення умінь і/або компетенцій в конкретній галузі – безперервній професійній освіті

Суміжні терміни: базові уміння, уміння ІКТ

Освіта дорослих (adult education): освіта, що надається населенню, переважно, це загальна, а не професійна освіта.

** Education provided for adults, often intended for general purpose rather than vocational education.*

Comment: adult education is close to, but not synonymous with, continuing vocational education and training. It is usually used:

to provide general education for adults in topics of particular interest to them (e. g. in open university);

to provide compensatory learning in basic skills which individuals may not have acquired earlier in their initial education (such as literacy, numeracy);

to enable people to access and attain qualifications not gained, for various reasons, in the initial education and training system ;

to enable people to acquire, improve or update skills and/or

competences in a specific field: this is continuing vocational education and training (ЕФО, 1997)

Суміжні терміни: компенсуюче навчання, безперервна професійна освіта і навчання, навчання впродовж життя

Оцінка (умінь і компетенцій) (assessment (of skills and competences):

єдність методів і процесів, використовуваних для оцінки досягнень (знань, ноу-хау, умінь і компетенцій)

індивідуума, що, як правило,

завершується сертифікацією.

** The sum of methods and processes used to evaluate the attainments (knowledge, know-how, skills and competences) of an individual, and typically leading to certification.*

Коментар: бажано для означення оцінки методів навчання або навчальних структур використовувати термін "evaluation".

Comment: preferably use the term «evaluation» for the assessment of training methods or providers (Cedefop, 2003 г.)

Суміжні терміни: сертифікація (умінь, компетенцій)

Порівнюваність кваліфікацій (comparability (of qualifications):

ступінь встановлення еквівалентності між рівнями і змістом офіційних кваліфікацій (сертифікатів або дипломів) на галузевому, регіональному, національному та міжнародному рівнях).

** The extent to which it is possible to establish equivalence between the level and content of formal qualifications (certificates or diplomas) at sectoral, regional, national or international levels.*

Коментар: порівнюваність кваліфікацій сприяє підвищенню можливостей працевлаштування і мобільності громадян. Цей термін не можна плутати з «еквівалентністю кваліфікацій, який застосовується для того, щоб засвідчити однакову цінність дипломів.

Comment: comparability of qualifications improves individuals» employability and mobility. This term must not be confused with «equivalence of qualifications» (which refers to the similarity of value of diplomas) (Cedefop, 2000).

Суміжний термін: взаємне визнання кваліфікацій

Учніство (apprenticeship):

систематичне довготермінове

навчання, в рамках якого

чергуються періоди навчання у

навчальному закладі і на робочому

місці; учень укладає контракт з роботодавцем і отримує грошову винагороду

(заробітну плату або грошову допомогу). Роботодавець бере на себе

Коментар: у французькій мові термін «apprentissage» застосовується як до назви програми, так і до процесу навчання (Cedefop, 2003 г.).

відповідальність за надання навчання, яке приводить до освоєння конкретної професії.

** Systematic, long-term training alternating periods in a school or training centre and at the workplace; the apprentice is contractually linked to the employer and receive remuneration (wage or allowance). The employer assumes responsibility for providing the trainee with training leading to a specific occupation.*

Comment: in French, the term 'apprentissage' relates to both apprenticeship and the process of learning (see 'learning') (Cedefop, 2003 г.).

Суміжні терміни: альтернативне навчання

Фасилітатор навчання (learning facilitator): той, хто сприяє засвоєнню знань і вмінь шляхом створення сприятливого навчального середовища, включаючи тих, хто здійснює навчання, профорієнтацію або контроль. Фасилітатор допомагає тому, хто навчається, формувати знання та вміння, здійснюючи керівництво, зворотній зв'язок і консультування впродовж усього процесу навчання.

** Anyone who promotes the acquisition of knowledge and skills by establishing a favourable learning environment, including anyone exercising a teaching, training, supervision or guidance function. The facilitator helps the learner develop knowledge and skills by providing guidelines, feedback and advice throughout the learning process (Cedefop. Terminology of European education and training policy. Second edition. Luxembourg: Publications office of the European union, 2014.- p. 163).*

Суміжні терміни: інструктор, викладач системи професійної освіти і навчання

Цифрова грамотність (digital literacy): здатність ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології.

** The ability to use information and communication technology (ICT) proficiently (Cedefop, 2001 in European Commission, Comlearningmunication Making a European area of lifelong learning a reality, COM(2001) 678 final).*

Суміжні терміни: інформаційно-комунікаційні технології, базові уміння в галузі ІКТ

ДОДАТОК А

Фрагмент

Брюггське Комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти та навчання на період 2011-2020 рр.

I. НОВА РУШІЙНА СИЛА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА НАВЧАННЯ В ЄВРОПІ

ТЕПЕРІШНІ ТА МАЙБУТНІ ВИКЛИКИ

Освіта та навчання для Європи завтрашнього дня

Європа намагається отямитися після важкої економічно-фінансової кризи. Рівень безробіття високий – особливо серед молоді. Ця криза підкреслила потребу у реформуванні економічної та соціальної сфер. Європа хоче стати розумнішою, стабільнішою та більш інклюзивною. Щоб досягти цього, нам необхідні більш гнучкі, високоякісні системи освіти та навчання, які відповідають потребам сьогодення та завтрашнього дня.

Еволюція ринку праці

На сьогодні в Європі налічується близько 76 млн. осіб віком від 25 до 64 років – приблизно, це дорівнює загальній кількості населення Італії, Угорщини та Австрії, – які або мають низьку кваліфікацію, або зовсім її не мають. Надто багато молоді віком від 18 до 24 років припиняють навчання, не отримавши кваліфікації. Терміново необхідно вживати заходів щодо такого раннього завершення навчання. Прогнози Cedefop у необхідності здобуття вмінь та навичок у наступному десятилітті показують, що технологічні зміни підвищать потребу в тих, хто має високі або посередні кваліфікації за рахунок низькокваліфікованих працівників. Навіть ті професії, які колись вимагали, здебільшого, вмінь та навичок невисокого рівня, все більше і більше потребують кваліфікацій середнього або високого рівнів. Це означає, що особам без кваліфікації або з низьким рівнем кваліфікації в майбутньому буде складно знайти роботу. Також існує очевидність того, що

заробітна плата висококваліфікованих працівників зростає, а низькокваліфікованих – знижується.

Правильні вміння та навички

Сьогоднішні учні та студенти в 2020 році перебувають лише на початку власної кар'єри, і матимуть, щонайменше, 30 років професійного життя попереду, а деякі отримають професії, які ще не існують на сьогодні, інші ж, можливо, матимуть рідкісні, зникаючі професії.

Нам потрібно вдосконалити продуктивність професійної освіти і навчання, щоб відповідати вимогам ринку праці, які постійно змінюються. Інтеграція потреб ринку праці, що постійно змінюються, у довготривале забезпечення професійною освітою і навчанням вимагає кращого розуміння секторів, умінь і навичок та змін, що розвиваються, на шляху до існуючих професій. Співпрацюючи з відповідними зацікавленими сторонами (стейкхолдерами), ми повинні постійно переглядати професійні та освітні/навчальні стандарти, які визначають, чого можна очікувати від власника сертифікату чи диплому. Це означає тіснішу співпрацю між зацікавленими сторонами, що включає представників професійних секторів, соціальних партнерів, відповідних громадських організацій та провайдерів освіти та навчання. Нам потрібно постійно змінювати зміст професійної освіти, інфраструктуру та методи, щоб йти в ногу з переходами на нові технології виробництва та організації праці.

Перехід на «зелену» економіку є вагомим трендом, який впливає на вміння та навички у багатьох різних професіях та секторах. Більшість необхідних умінь та навичок можна віднайти у вже існуючих професіях. Ринок праці потребує балансу між основними «зеленими» вміннями й навичками (наприклад, переробка відходів, вдосконалення рентабельності енергії) та специфічними вміннями та навичками, що розвиваються. Так як навички та вміння у сфері інформаційно-комунікативних технологій є

основними для кожного сьогодні, а «зелені» вміння та навички будуть важливими майже для всіх професій у майбутньому.

Старіюче суспільство

Старіюче населення та число молоді, котре скорочується, буде протистояти майбутньому європейському ринку праці. Як результат, дорослі – а особливо старші за віком працівники – будуть змушені вдосконалювати та розширювати власні вміння та навички через подальшу професійну освіту. Ця зростаюча потреба в навчанні впродовж життя означає, що мають бути більш гнучкі моделі надання освіти, спеціально пристосовані пропозиції й встановлені системи ратифікації неформальної та інформальної освіти та навчання. Потенціал інформаційно-комунікативних технологій може бути використаний для підсилення освіти дорослих та дистанційного навчання.

Подвійна мета професійної освіти

Базова та подальша професійна освіта має подвійну мету сприяння працевлаштуванню й економічному зростанню, реакції на широкі соціальні виклики, особливо – стимулювати соціальну єдність (зв'язність). Обидві мети повинні пропонувати і молоді, і дорослим привабливі та вимогливі можливості кар'єри, і також адресувати їх до осіб з високим потенціалом, як і тих, хто з будь-яких причин зустрічається з ризиком виключення з ринку праці.

Якість та досконалість

Враховуючи роль професійної освіти в європейському суспільстві та економіці, важливо гарантувати стабільність розвитку та високу якість професійної освіти і навчання. Якщо Європа має намір зберегти позицію найбільшого експортера промислових продуктів у світі, то вона повинна мати професійну освіту світового класу. У суспільстві знань професійні вміння та навички й компетенції такі ж важливі, як і академічні вміння, навички та компетенції.

Різноманітність європейських систем професійної освіти є перевагою спільного навчання. Потрібно навчати людей адаптуватися до нових подій та умінню справитися зі зміною. Це означає надати людям можливість набути знання, вміння та навички, компетентності, що не зовсім є професійними. Ці ширші компетентності – ключові – важливі для успішного життя, і має бути забезпечена можливість здобути їх у професійній освіті, так як і в інших сферах навчання. Також професійна освіта має надати учням можливість надолужити та доповнити ключові компетентності, не нехтуючи професійними вміннями та навичками. Навички ІКТ, компетентності та особливо знання іноземних мов стануть вирішальними в отриманні та збереженні робочого місця і в щоденному житті.

Навчання на основі практики є способом розвитку особистісного потенціалу. Цей компонент сприяє стабільності розвитку професійної ідентичності та може підвищити самооцінку тих, хто, можливо, бачить себе професійно нереалізованим. Навчання на виробництві дає змогу розвивати власний потенціал зберігаючи дохід. Добре відрегульована професійна освіта, яка врегульовує навчання на виробництві та поза ним повний робочий день або неповний робочий день, може також сприяти соціальній єдності в наших суспільствах.

Інтернаціоналізування професійної освіти

Будучи гравцями на глобальному освітньому ринку, національні системи професійної освіти мають бути поєднані з ширшим світом, аби залишатися на рівні сучасних вимог та бути конкурентоспроможними. Вони мають бути в змозі зацікавити учнів інших європейських країн та країн, що розвиваються, забезпечуючи їх освітою та навчанням та сприяють визнанню їхніх умінь і навичок. Демократичні зміни та міжнародна міграція роблять ці питання ще більш актуальними. Хоча й з'явився загальноєвропейський простір освіти, та ми ще не досягли нашої первинної мети усунення перешкод для мобільності і ми вважаємо, що мобільність студентів у сфері

професійної освіти залишається на низькому рівні. Варто надавати перевагу адресованому забезпеченню інформацією, що необхідне для приваблення більшого числа іноземних студентів у системи професійної освіти.

У майбутньому важливим викликом буде створення умов підвищення міжнародної мобільності студентів і викладачів сфери професійної освіти та визнання знань, умінь і навичок, які вони отримали за кордоном.

Інвестування у професійну освіту – спільна відповідальність.

Створення професійної освіти є спільною відповідальністю національних урядів, соціальних партнерів, провайдерів професійної освіти, вчителів, викладачів та студентів: всі мають обопільний інтерес у тіснішій співпраці.

Зростаюча увага до освіти дорослих за останні десятиліття також вимагає додаткових ресурсів. Економічний спад не повинен призвести до скорочення інвестицій у професійну освіту. Бюджетний тиск змусить нас знайти інноваційні рішення щодо збереження фінансування професійної освіти та гарантування ефективності і справедливості розподілення ресурсів.

ВАЖЛИВІ ДОСЯГНЕННЯ КОПЕНГАГЕНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Копенгагенський процес відіграв вирішальну роль у підвищенні обізнаності у важливості професійної освіти як на національному, так і на європейському рівнях. Процес є найбільш явний через загальні європейські механізми, принципи та директиви, розроблені для прозорості кваліфікацій, порівняння та перезарахування і вдосконалення гнучкості та якості навчання. Вони визначають основу справжнього загальноєвропейського простору освіти.

Внесок Копенгагенського процесу в освітню політику країн у сфері професійної освіти був швидкий та вагомий: процес ініціював ґрунтовні реформи, крім того, – розвиток національних рамок кваліфікацій з метою запровадження Європейської рамки кваліфікацій (EFQ) та перехід на підхід навчальних досягнень. Змінюючи ракурс з навчального процесу,

орієнтованого на об'єм навчання, на навчальні досягнення, комплексні рамки, які включають загальну, професійну та вищу освіту, можуть допомогти у створенні прозорих, проникних та гнучких національних систем кваліфікацій.

Взаємне навчання та обмін досвідом суттєво допомогти у створенні відчуття володіння процесом та стимулювати наступну діяльність. Але потрібно проводити більше дискусій для залучення стейкхолдерів: соціальних партнерів, провайдерів професійної освіти, громадськості та студентів.

Самої лише політики професійної освіти не вистачить для задоволення соціально-економічних викликів і реальної мобільності та навчання упродовж життя. Потрібні вичерпні підходи, що пов'язують професійну освіту з іншими політиками, а особливо з політикою працевлаштування та соціальних гарантій.

КОПЕНГАГЕНСЬКИЙ ПРОЦЕС У ШИРОКОМУ КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПОЛІТИКИ

Враховуючи зростаючий політичний контекст в наступному десятилітті, особливо в світлі стратегії «Європа-2020», Копенгагенській декларації 2002 року слід надати нового імпульсу. Так як Копенгагенський процес є невід'ємною частиною стратегічної рамки «Освіта та навчання 2020», цілі у сфері професійної освіти мають залишитися стійкими враховуючи загальні цілі, зазначені в Рамці.

Професійна освіта має відігравати роль у досягненні двох головних цілей стратегії «Європа-2020» у сфері освіти, а саме: – до 2020 року – зменшити кількість тих, хто покидає навчання, до рівня 10% та підвищити показник частки осіб віком від 30 до 34 років, які мають вищу чи відповідну освіту, до рівня 40%.

Для визначення певних дій, що мають бути виконані для наближення до стратегічних цілей, був складений список завдань. Їх виконання також поліпшить майбутні періодичні огляди.

Беручи до уваги пріоритети та загальні цілі вищезазначеної європейської стратегії і Рамку, і враховуючи принцип субсидіарності, офіційно прийнято:

- глобальне бачення професійної освіти в 2020 році;
- 11 стратегічних цілей на період 2011-2010 рр. на основі цього бачення;
- 22 завдання на національному рівні на перші 4 роки (2011-2014), із вказівкою на підтримку на рівні ЄС;
- загальні принципи, що лежать в основі управління та власності Копенгагенського процесу.

II. ГЛОБАЛЬНЕ БАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У 2020 РОЦІ

До 2020 року системи професійної освіти мають бути більш привабливі, доречні, орієнтовані на кар'єру, інноваційні, прийнятні та гнучкіші, ніж у 2010 році, і повинні сприяти досконалості та рівності у навчанні протягом життя, забезпечуючи:

привабливу та інклюзивну професійну освіту, включаючи кваліфікованих вчителів та викладачів, інноваційні методи навчання, високоякісну інфраструктуру, відповідність ринку праці та шляхи подальшої освіти і навчання;

якісну базову професійну освіту (I-VET), яку учні, батьки та суспільство взагалі може назвати привабливою альтернативою загальній освіті. Базова професійна освіта (I-VET) має озброїти учнів ключовими компетентностями та спеціальними професійними вміннями і навичками;

легкодоступну та орієнтовану на кар'єру подальшу професійну освіту (C-VET) для робітників, роботодавців, приватних підприємців та безробітних, що одночасно сприяє розвитку компетенції та кар'єрним змінам;

гнучку систему професійної освіти, що ґрунтується на навчальних досягненнях, які підтримують гнучкі шляхи навчання, передбачаючи проникність між різними освітніми підсистемами (шкільна освіта, професійна освіта, вища освіта, освіта дорослих), і яка піклується про авторизацію неформальної та інформальної освіти, включаючи компетентності, необхідні на робочому місці;

загальноєвропейський освітній простір із прозорими системами кваліфікацій, що дає змогу зараховувати навчальні досягнення, так як і визнавати кваліфікації та компетентності, а також підтримка міжнародної мобільності;

підвищення можливостей міжнародної мобільності студентів та викладачів сфери професійної освіти;

легкодоступну та якісну інформацію упродовж життя, керівництво та консультування, що формує цілісну мережу і надає можливість громадянам Європи виважено вирішувати та керувати власним навчанням і професійною діяльністю, незважаючи на чинник статі.

ДОДАТОК Б

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПРОФІЛЬ ІНСТРУКТОРА/ТРЕНЕРА*

1) Компетентності, пов'язані з технічною сферою або галузями:

- а) кваліфікація
- б) відповідні спеціальні знання і майстерність у своїй галузі;
- в) досвід;
- г) знання законодавства і розвитку знань у своїй галузі й промисловості в цілому;
- д) знання кваліфікаційних вимог;
- е) знання суміжних професій у своїй галузі.

2) Специфічні компетентності, пов'язані з виробництвом/фірмою:

- а) обізнаність з основним бізнесом підприємства/фірми, його структурою, діяльністю, методами роботи, стратегіями і цілями, а також з професійним профілем виробничого персоналу;
- б) обізнаність щодо нових умінь і потреб в уміннях виробничого персоналу;

3) Компетентності, пов'язані з навчанням:

- а) оцінка потреб у підготовці (навчанні) персоналу:
 - здатність оцінювати компетентності персоналу (учнів, слухачів), визначати прогалини у компетентностях і відповідні потреби в підготовці (навчанні);
 - уміння поєднувати потреби виробництва/фірми з індивідуальними прагненнями учнів;
 - здатність розрізняти коротко- та довготермінові потреби в навчанні;
- б) проектування навчання:
 - здатність розробляти програму навчання на основі навчальних цілей і результатів та навчальних потреб конкретних груп учнів;
 - здатність оцінювати і формувати відповідний зміст і методологію;
 - здатність до визначення теоретичної і практичної частини програми, методики, методів оцінки, необхідних ресурсів;

- здатність планувати терміни проходження програми навчання;
- в) проведення навчання:
- знання методів і технік, які полегшують процес навчання; знання групової динаміки; стилів навчання; принципів рівних можливостей; принципів етики тощо;
 - здатність створювати позитивне і стимулююче навчальне середовище;
 - здатність мотивувати учнів до застосування їхніх знань, умінь та компетентності в робочих умовах;
 - здатність обирати і застосовувати адекватні методи та прийоми навчання;
- г) оцінювання навчання:
- знання методів формувальної і загальної оцінки;
 - здатність оцінювати знання і прогрес учнів;
 - здатність реалізовувати зворотний зв'язок і надавати консультації учням;
 - здатність застосовувати різні методи і прийоми оцінки;
 - здатність оцінювати навчальну програму і визначати проблеми її вдосконалення.

4) Ключові (transversal) компетентності:

- а) управління проектом;
- б) позитивне ставлення;
- в) здатність працювати в команді;
- г) комунікативні уміння;
- д) презентаційні уміння (педагогічна техніка);
- е) використання у навчальному процесі інформаційно – комунікаційних технологій;
- є) критичне мислення;
- ж) уміння працювати в електронній мережі;
- з) мультикультурна обізнаність:
 - управління конфліктами;

- самооцінка і саморозвиток (уміння вчитися);
- и) здатність виявляти прогалини у власних знаннях і компетентності, а також свої потреби в навчанні;
- і) здатність визначати актуальні і якісні варіанти навчання для поновлення власних навичок та компетентностей.

** Додаток підготовлено за матеріалами Європейського центру розвитку професійної освіти і навчання – Cedefop (2013). Trainers in continuing VET: emerging competence profile. Luxembourg: Publications Office, 2013. – P.73 –78. [Електронний ресурс].- Режим доступу:
http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4126_en.pdf*

ДОДАТОК В

РОЗПОРЯДЖЕННЯ ЩОДО ПРИДАТНОСТІ Й ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ТРЕНЕРІВ (AEVO/НІМЕЧЧИНА)**

Для проведення навчання учнів підприємство/компанія має призначити відповідального тренера, який є кваліфікований за професійними і особистісними вимірами. Відповідальний тренер повинен володіти професійною й освітньою кваліфікацією, відповідно до розпорядження (регулювання) про тренерські здібності (AEVO), які підтверджуються в ході екзамену. Компанія має право проводити навчання на робочому місці, якщо хоча б один працівник має кваліфікацію AEVO. Крім відповідальних тренерів, більша частина навчання на робочому місці здійснюється кваліфікованими робітниками, які беруть на себе цю функцію частково або в якості додаткового завдання. Деякі мають освітню кваліфікацію AEVO, але закон цього не вимагає. Для багатьох кваліфікованих робітників AEVO є можливістю почати професійну кар'єру в компанії.

Кваліфіковані тренери, згідно з AEVO, повинні мати такі здібності та компетентності:

1. Оцінка вимог до професійної підготовки і навчального плану:

- а) представляти й обґрунтувати переваги професійної підготовки на виробництві;
- б) брати участь у плануванні навчального процесу та прийнятті рішень, зважаючи на потреби компанії у навчанні, законодавчу базу, колективні угоди та умови праці;
- в) представляти структури системи професійної освіти і навчання;
- г) вибирати рід занять, професії, в рамках яких підприємство буде здійснювати підготовку й обґрунтувати свій вибір;
- д) оцінювати придатність компанії для забезпечення професійної освіти і навчання в рамках обраної професії і вміти оцінити, в якій мірі зміст навчання може бути викладений за межами тренінгової компанії, зокрема, у

спільній професійній підготовці з училищами або в міжвиробничій професійній підготовці;

е) оцінювати можливості використання підготовчих заходів для учня;

ж) координувати завдання та обов'язки осіб, які беруть участь у проведенні підготовки на підприємстві, з урахуванням їхніх функцій і кваліфікацій.

2. Підготовка навчання та участь у наборі слухачів:

а) розробляти навчальні плани компанії на основі навчальних правил для певної професії, спрямовані на роботу і бізнес –процеси, характерні для цієї професії;

б) брати до уваги можливості залучення представників роботодавців для забезпечення початкової професійної освіти і навчання;

в) визначати необхідність у співпраці щодо координації змісту та організації навчання з іншими установами, зокрема професійними школами;

г) застосовувати критерії та процедури відбору учнів;

д) складати навчальні контракти та реєструвати підписані контракти у компетентних органах;

е) вивчати можливості проведення частини навчання за кордоном.

3. Проведення навчання:

а) створювати необхідні умови для сприяння навчанню, формування культури навчання й організації зворотного зв'язку;

б) організовувати, структурувати й оцінювати випробувальний термін;

в) розробляти та структурувати операційні навчальні та робочі завдання, що містяться в навчальному плані компанії та бізнес –процесах, характерних для відповідної професії;

г) вибирати методи навчання та матеріали, що підходять для цільової групи, та використовувати їх відповідно до ситуації;

д) допомагати учням з труднощами в навчанні, індивідуалізуючи їх навчання, а також за посередництвом керівництва, а при необхідності, використовувати допоміжні засоби, які сприяють навчанню і надають можливість продовження терміну навчання;

- е) пропонувати слухачам додаткові варіанти підготовки, особливо для додаткових кваліфікацій, а також розглядати можливість скорочення тривалості навчання і прискореного випускного іспиту;
- є) сприяти соціальному та особистісному розвитку учнів, своєчасно виявляти проблеми і конфлікти та працювати над їх вирішенням;
- ж) визначати й оцінювати ефективність стажистів, оцінювати результати їхніх іспитів, проводити співбесіди, робити висновки щодо подальшого навчання;
- з) сприяти розвитку міжкультурних умінь і навичок.

4. Завершальна підготовка:

- а) готувати учнів до випускного іспиту, згідно з датами іспиту, та сприяти успішному завершенню їхнього навчання;
- б) упевнитися, що слухачі зареєстровані компетентним органом для іспитів і вказати в ньому про особливості проведення іспиту;
- в) допомогти підготувати рекомендаційний лист, що базується на оцінках продуктивності учня;
- г) інформувати і консультувати учнів щодо їхнього подальшого розвитку та кар'єрного зростання та можливостей для безперервної професійної освіти і навчання.

*** Додаток підготовлено за матеріалами Федерального міністерства будівництва і досліджень Німеччини 2013 [Електронний ресурс].- Режим доступу: <https://www.muenchen.ihk.de/de/bildung/Anhaenge/broschuere-ausbildung-beruf.pdf>*

ДОДАТОК Г

РАМКА КОМПЕТЕНТНОСТІ ТРЕНЕРА (БЕЛЬГІЯ)***

У Бельгії (Валлонія) три основні провайдери ПОН – Le Forem, Bruxelles Formation та IFARME – створили партнерський проект FormaForm (Підготовка викладачів) для розробки та забезпечення навчання тренерів на виробництві. Більшість тренерів є кваліфікованими робітниками та спеціалістами, які вирішили вести підготовку за своєю професією. У рамках проекту FormaForm було розроблено фірмовий знак тренера (a trainer 'label) з метою його ідентифікації. Ґрунтуючись на вимогах, що містяться в цьому фірмовому знаці, Formaform навчає своїх нових тренерів п'яти основним компетенціям. Подальше навчання передбачає додаткові компетенції (другий рік програми навчання) і конкретні компетентності тренера (подальше навчання, в основному, на базі аутсорсингу).

ОЧІКУВАНІ КОМПЕТЕНЦІЇ

Тренери мають бути здатними:

1) допомагати тим, хто навчається, у застосуванні інституційної основи,

а саме:

- а) розуміти інституційні рамки професійної освіти і навчання,
- б) розуміти соціально-економічний контекст професійної галузі,
- в) здійснювати педагогічні, адміністративні та логістичні обов'язки,
- г) працювати в команді, застосовуючи внутрішні та зовнішні механізми співробітництва.

2) розробляти навчальний план (програму курсу) на основі програми або рамки:

- а) використовувати програму або рамку (професія, оцінка, навчання),
- б) структурувати навчальний план (програму курсу);

3) розробити навчальні заняття:

- а) визначити цілі навчання на основі компетентностей,
- б) створювати та організовувати навчальні ситуації,
- в) вибирати і застосовувати педагогічні методи / інструменти та матеріали,
- г) розробляти допоміжні навчальні засоби, засновані на традиційних засобах масової інформації,
- д) розробляти допоміжні навчальні засоби, використовуючи можливості нових інформаційних, комунікаційних та освітніх технологій,
- е) розробляти інструменти і ситуації для формувальної та сумарної оцінки,
- є) враховувати емоційні, соціальні та когнітивні аспекти, що впливають на навчання;

4) реалізовувати навчальні заняття (освітній аспект):

- а) створити для учня навчальну ситуацію,
- б) управляти інформаційними процесами;

5) дотримуватись послідовності процесу навчання (міжособистісні й комунікативні аспекти):

- а) спілкуватися в навчальній ситуації, забезпечивши зворотний зв'язок,
- б) регулювати групову динаміку,
- в) регулювати соціальні та міжкультурні аспекти відносин,
- г) застосовувати методи вирішення конфліктів,
- д) встановлювати правила для групи і визначати межі повноважень,
- е) виявляти індивідуальні труднощі соціального, емоційного чи культурного характеру для того, щоб формувати відповідну поведінку,
- є) розуміти комунікативний потенціал і визначити перспективи його розвитку;

6) оцінювати результати:

- а) застосувати формувальну та сумарну оцінку,
- б) визначити труднощі в навчанні, розробити та реалізувати заходи щодо виправлення становища або, при необхідності, звернутися до фахівця,
- в) повідомляти результати формувальної та сумарної оцінки;

7) оцінювати й коригувати навчальні заходи:

- а) оцінювати навчальні заходи,
- б) вносити необхідні зміни / коригування;

8) керувати власним безперервним розвитком:

- а) оновлювати технічні та педагогічні уміння й компетентності,
- б) аналізувати власну професійну практику як викладач/тренер.

**** Додаток підготовлено за матеріалами Бельгійського проекту
FormaForm [Електронний ресурс].- Режим доступу: <http://www.formaform.be>*