

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

**ПРОФЕСІЙНІ СТАНДАРТИ І КВАЛІФІКАЦІЇ
У КРАЇНАХ З ВИСОКОРОЗВИНУТОЮ ЕКОНОМІКОЮ**

Монографія

Київ
2014

УДК 377:006.44(4)

ББК 74.202ц4

П 84

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України,
(протокол № 6 від 23 червня 2014 р.)*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

О. І. Локшина – доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України;

Г. М. Романова – доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії методики професійно-технічної освіти Інституту професійно-технічної освіти НАПН України;

В. Т. Лозовецька – головний науковий співробітник лабораторії професійної орієнтації і виховання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високорозвинутою економікою / Л. П. Пуховська, А. О. Ворначев, С. В. Мельник, Ю. І. Кравець; за наук. ред. Л. П. Пуховської. – К.: «НВП Поліграфсервіс», 2014. – 176 с.

Колективна монографія присвячена дослідженню новітніх тенденцій розвитку професійних стандартів і кваліфікацій у країнах із високорозвинутою економікою. Аналізуються особливості стандартизації професійної освіти і навчання у вимірі глобалізаційних та євроінтеграційних процесів сучасності. Розкрито специфічні національні риси цієї сфери в широкому соціально-економічному контексті Європейського Союзу, що особливо актуально в умовах модернізації професійної освіти в Україні.

Для науковців, розробників державної політики в галузі освіти, педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів, управлінців, роботодавців, студентів.

© Інститут професійно-технічної освіти
НАПН України, 2014

© ТОВ «НВП Поліграфсервіс»

ISBN 978-966-8618-43-8

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
Перелік умовних скорочень	11
РОЗДІЛ 1. КВАЛІФІКАЦІЯ ЯК КАТЕГОРІЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	12
1.1. Характеристика провідних понять проблеми дослідження.....	12
1.2. Теоретичні засади розвитку кваліфікацій.....	19
1.3. Цілі та функції кваліфікацій: сучасні зміни і перспективи.....	21
РОЗДІЛ 2. СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ КОНТЕКСТ РОЗВИТКУ КВАЛІФІКАЦІЙ І ПРОФЕСІЙНИХ СТАНДАРТІВ У КРАЇНАХ ЄС	29
2.1. Пріоритетні напрями політики Європейського Союзу в галузі професійної освіти і навчання.....	29
2.2. Роль та особливості міжнародних порівняльних досліджень у розвитку кваліфікацій і професійних стандартів в умовах євроінтеграції.....	40
РОЗДІЛ 3. МІЖНАРОДНІ ТА НАЦІОНАЛЬНІ РАМКИ КВАЛІФІКАЦІЙ	50
3.1. Європейська рамка кваліфікацій – рушійна сила професійної освіти і навчання в європейському й світовому просторах.....	50
3.2. Нове покоління Національних рамок кваліфікацій у Європі	62
РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК СТАНДАРТІВ І КВАЛІФІКАЦІЙ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ	79
4.1. Стандартизація в національних системах кваліфікацій у країнах ЄС: спільне і відмінне	79
4.2. Сучасні системи кваліфікацій у країнах Європейського Союзу.....	93
4.2.1. Великобританія.....	93
4.2.2. Франція.....	107
4.2.3. Німеччина.....	117
4.3. Діяльність національних, галузевих і регіональних рад як інструмент взаємозв'язку ринку праці й професійної освіти.....	133

ВИСНОВКИ	145
РЕКОМЕНДАЦІЇ	150
ДОДАТКИ	155
Додаток А Положення про професійну освіту і навчання з професії «Мехатронік».....	155
Додаток Б Загальний навчальний план для професійної підготовки з професії «Мехатронік».....	161
Додаток В Структура освітньої програми з професії «Мехатронік».....	174

ПЕРЕДМОВА

Кваліфікації або дипломи і сертифікати, що засвідчують оволодіння певною освітою і навчанням, надзвичайно важливі для всіх людей: *працедавцям* кваліфікації сигналізують про рівень та якість знань і вмінь працівників, *у сфері освіти і навчання* вони засвідчують про відповідність освіти і навчання, що веде до отримання сертифіката або диплома; *для дослідників* – це системна й об'єктивна реальність для аналізу з метою безперервного поповнення знань і вмінь у відповідній сфері. Кваліфікації впливають не тільки на професійну діяльність і розвиток, а й на загальний соціальний стан і статус громадян, їхню ефективну професійну й особистісну самореалізацію, зокрема мобільність, яка дає змогу громадянину навчатися там, де він бажає, й отримувати кваліфікацію та працювати там, де він затребуваний. Для цього в рамках Болонського і Копенгагенського процесів вирішуються такі завдання:

забезпечення порівнюваності та зіставності кваліфікацій, що їх отримують громадяни різних країн;

розширення можливостей освоєння кваліфікацій, в тому числі, шляхом поступового накопичення одиниць кваліфікації (кредитних одиниць);

визнання кваліфікацій, отриманих у ході попередньої трудової діяльності, та в результаті формального й неформального навчання як основи ефективного ринку праці в Європі тощо.

У системі вищої та професійно-технічної освіти України вже розпочався перехід на освітні стандарти, що ґрунтуються на навчальних результатах, виражених у термінах компетенцій. Саме результати навчання забезпечують гнучкість освітніх траєкторій і можливість горизонтальної мобільності, даючи змогу перейти до питання порівнюваності, прозорості та взаємного визнання кваліфікацій. В умовах зростаючої академічної і трудової мобільності, прискорення темпів розвитку економіки і ринку праці, що викликає старіння одних професій і спеціальностей та виникнення нових, взаємне визнання кваліфікацій на засадах їх прозорості дасть змогу ефективніше вирішувати економічні та соціальні завдання.

Конкретний формат вирішення цієї проблеми лежить у площині розробки рамок кваліфікацій. Рамка кваліфікацій – це системний і структурований за рівнями опис кваліфікацій. За допомогою рамок кваліфікацій проводиться вимірювання та взаємозв'язок результатів навчання, а також встановлюється співвідношення дипломів і сертифікатів про результати освіти й навчання. Розрізняються транснаціональні, національні та галузеві рамки кваліфікацій.

Монографія містить огляд і аналіз кваліфікацій у країнах з розвинутою економікою в умовах глобалізації. При цьому автори

роблять спробу показати не тільки існуючі кваліфікації і стандарти, а й охарактеризувати зміни та перспективи їх розвитку в Європі та за її межами. Використання багатьох джерел, включаючи дослідження Європейського центру розвитку професійної освіти (CEDEFOP)¹, дало можливість дослідникам обґрунтувати два положення.

По-перше, кваліфікації є стабільними категоріями науки і практики, вплив і цінність яких у наш час та на перспективу не зменшується. Не зважаючи на деяку нестійкість щодо мети і базових функцій кваліфікацій, вони, як і раніше, спрямовані визначати здатність працівників виконувати конкретні завдання та обов'язки в рамках певного виду діяльності, а також регулювати доступ до ринку праці і зайнятість населення в цілому.

По-друге, практичне застосування кваліфікацій є обмеженим і має певні недоліки. Це спостерігається, наприклад, на підприємствах при прийнятті працівників на роботу, коли не завжди враховується рівень кваліфікації, який визначається складністю й обсягом знань та обов'язків працівника тощо.

Як показало дослідження, ролі кваліфікацій у життєдіяльності суспільства відрізняються в різних країнах і навіть секторах економіки. У деяких країнах значення кваліфікацій збільшується, що унеможливує доступ до професійної діяльності без певного диплома чи сертифіката. В Європі є велика кількість професій, коли право на професійну діяльність регулюється безпосередньо кваліфікаціями. Водночас є й інші, коли кваліфікаціям надається менше значення і їх регулятивна функція дуже слабка.

Кваліфікаційні системи країн з розвинутою економікою постійно вдосконалюються. Істотними ознаками вдосконалення є: стандартизація змісту професій; застосування сучасних підходів до розроблення професійних стандартів, що ґрунтуються на компетенціях; відкритість кваліфікацій для формального, неформального та інформального навчання тощо. Значні зміни спричиняються також зовнішніми впливами і тисками. Під впливом глобальної економіки зростає роль міжнародного співробітництва, зокрема у формі міжнародних кваліфікацій, цінність яких набуває наднаціональної ваги.

Орієнтаційними для розгортання дослідження на перспективу є такі питання:

чи зможуть кваліфікації стати більш гнучкими у тому сенсі, якщо вони забезпечать легке працевлаштування, уможливлять застосування широкого спектра навчальних модулів, будуть комбінуватися відповідно до вимог і перспектив кожної особи, яка навчається тощо?

¹ CEDEFOP European Centre for the Development of Vocational Training [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Index.aspx>

чи будуть кваліфікації більш стабільними і обґрунтованими, хоча їх загальна цінність та функція зв'язку постійно розвивається?

яка роль надаватиметься постачальникам кваліфікацій (освітнім інституціям, радам чи комітетам з присудження кваліфікацій тощо)?

яка роль буде відводитися тим, хто отримує кваліфікації, і тим, хто висуває вимоги до них (наприклад, соціальним партнерам)?

Ці питання відображають політичні аспекти роботи над кваліфікаціями, актуальність яких чітко простежуються в пріоритетах програми «Європа-2020» – передова наука, лідерство у промисловості, суспільні виклики – і в новій програмі ЄС з фінансування досліджень та інновацій – «Горизонт 2020». Нове бачення європейських досліджень у інновацій у світлі флагманських ініціатив Європейського Союзу стало темою обговорення на щорічній науковій конференції Європейської асоціації дослідників у сфері освіти (EERA)², (Стамбул, 2013), де було обґрунтовано пріоритетні напрями наукових досліджень у сфері освіти в Європі. Серед них – проблема стандартизації в освіті. Як наголошували учасники конференції, актуальність цієї проблеми педагогічної науки і практики зумовлена тим, що вона спричиняється не тільки потребами підвищення якості та посилення контролю за зростаючою вартістю освіти в «тяжкі часи», а й необхідністю поліпшення здатності освітніх систем досягати високих результатів на шляху до створення інноваційних та безпечних європейських суспільств рівних можливостей у контексті безпрецедентних перетворень і зростання глобальної взаємозалежності. Тенденція до стандартизації в усіх ланках освіти працює на посилення прогнозованості розвитку цієї галузі, можливості перенесення (трансферу) та професіоналізації освітньої практики.

Історично європейський соціоекономічний ландшафт характеризується Європейською соціальною моделлю (ESM), яка перебуває десь посередині між ринковими орієнтаціями і державно керованою економікою. Ключова роль у європейській соціальній моделі належить таким цінностям, як якість і рівність освітніх можливостей. Від учених очікується, що сучасні дослідження в усіх ланках освіти, зокрема в професійній освіті та навчанні, будуть спрямовуватися на обґрунтування «нового ландшафту й архітектури освіти». Дослідження проблем стандартизації освіти мають забезпечити комплексне розуміння суті цих процесів та перспектив їх розвитку, відповівши на гострі запитання: «Чи буде майбутня стандартизація пов'язуватися винятково з вимірністю і підзвітністю?», «До якої міри стандартизація допоможе або завадить інноваціям у сфері освіти?», «Як стандартизація може допомогти у створенні інклюзивного і реф-

² EERA Educational Research Associations [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://www.eera-eecer.de/about/>.

лексивного суспільства?», «Якими мають бути сучасні концепції якості освіти й навчання?». Спроби запровадити національні та європейські освітні стандарти будуть марними, якщо базові концепції не пов'язувати тісно з рефлексією, професійним розвитком, менторством, реформуванням курикулуму, поліпшенням систем оцінювання тощо.

Поява європейського дискурсу якості освіти і навчання уможлиблює представлення сильних і слабких сторін національних систем у компаративній перспективі. Такі дослідження потребують порівняння, оцінки і синтезу кращої практики в національних системах із наступним поверненням нового комплексного знання для «насичення» та збагачення національних систем освіти і навчання.

Палітра доробків вітчизняних науковців, які працюють над різними аспектами професійної освіти і навчання в зарубіжжі, досить різнопланова. Її характеризують дослідження Н. Абашкіної, Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Т. Десятова, Н. Дупак, А. Каплуна, Л. Локшиної, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, О. Огієнко, Н. Пазюра, Г. Товканець, О. Щербак та ін. Однак, попри існуючі напрацювання, професійні стандарти та кваліфікації у країнах з високорозвинутою економікою ще не стали предметом спеціального аналізу. Зокрема, відсутні цілісні дослідження стандартів і кваліфікацій у територіальних рамках Європейського Союзу, хоча інтеграційні процеси тут спричиняють пошук країнами-членами ефективних інновацій. Об'єднавчі процеси європейського континенту та євроінтеграційні устремління нашої держави зумовлюють гостру необхідність дослідження концептуальних засад та кращої практики стандартизації у сфері професійної освіти і навчання в країнах ЄС. Актуальність цієї тематики підсилюється прийняттям в Україні у 2011 р. Національної рамки кваліфікацій з метою «введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців», яка має стати основою для розбудови сучасної національної системи кваліфікацій у нашій країні. З огляду на це, наше дослідження виконувалося переважно на матеріалах європейських країн із залученням деяких досліджень щодо стандартів і кваліфікацій інших країн світу з високорозвинутою економікою.

Особливо важливою складовою джерельної бази дослідження є роботи провідних європейських учених, які вивчають проблеми розвитку професійно-кваліфікаційних систем, стандартизації, реформування сфери професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу: С. Алле, Р. Александера, П. Бродфуд, Е. Вольф, М. Ерота, М. Коулза, М. Маурера, Д. Раффі, Х. Рольфа, М. Томлінсона, Х. Шмідта, М. Янга та ін.

У контексті наукового пошуку для нашого дослідження інтерес становлять і напрацювання російських учених, зокрема колективу

Центру вивчення проблем професійної освіти (Національна обсерваторія професійної освіти Європейського Фонду освіти Російської Федерації (О. Олейникова, А. Муравйова, Н. Аксьонова), одним з головних завдань якого є узагальнення, аналіз і поширення в Росії міжнародного досвіду розвитку ринку праці й реформування систем професійної освіти і навчання.

Уперше у вітчизняному науковому просторі до аналізу залучається великий загал першоджерел, опублікованих за останнє десятиріччя – дослідження Європейського Центру Розвитку професійної освіти і навчання (CEDEFOP), Європейського Фонду Освіти (ETF), Німецького Федерального Інституту професійної освіти (BIBB), матеріали наукових конференцій і педагогічної періодики, видані Європейською Асоціацією дослідників у сфері освіти тощо. Цінними для нашого дослідження є також документи та матеріали проєктів Міжнародної організації праці, ЮНЕСКО, Організації Економічного співробітництва і розвитку, пов'язані з проблемою взаємозв'язку освіти та ринку праці тощо.

Перший розділ монографії (автори Л. Пуховська, А. Ворначев) присвячується аналізу феномена кваліфікації як категорії міждисциплінарного дослідження: обґрунтовуються ключові поняття теми дослідження, окреслюються теоретичні засади сучасної кваліфікаційної системи, характеризуються цілі та функції кваліфікації у контексті сучасних змін і перспектив розвитку.

У другому розділі (автор Л. Пуховська) аналізуються пріоритетні напрями політики Європейського Союзу в галузі професійної освіти і навчання, розкриваються історичні етапи і сучасні стратегії та інструменти формування єдиного європейського простору професійної освіти, де забезпечується прозорість порівнюваності та визнання кваліфікацій, що їх отримують громадяни різних країн в результаті формального і неформального та спонтанного навчання тощо. Чільне місце в розділі посідають матеріали щодо тематики особливостей та досвіду здійснення міжнародних порівняльних досліджень у сфері кваліфікацій і професійних стандартів в умовах інтеграції.

Третій розділ (автори Л. Пуховська, С. Мельник) розкриває суть та провідні положення Європейської рамки кваліфікацій (2008 р.), котра слугує імпульсом для розвитку нового покоління Національних Рамок кваліфікацій в Європі. Характеризується сучасний стан, етапи та проблеми розроблення і впровадження Національних рамок кваліфікацій в країнах ЄС.

У четвертому розділі (автори: Л. Пуховська, А. Ворначев, С. Мельник, Ю. Кравець) здійснюється порівняльний аналіз стандартів і кваліфікацій у країнах ЄС, виокремлюється спільне та відмінне їх

розвитку в умовах європейської інтеграції. На матеріалах Великобританії, Франції і Німеччини розкриваються складові та провідні риси сучасних кваліфікаційних систем, характеризуються професійні стандарти з окремих професій.

У розділі «Рекомендації» (автори: Л. Пуховська, А. Ворначев, С. Мельник, Ю. Кравець) пропонуються головні напрями використання в Україні європейських ідей та позитивного досвіду розбудови сучасної європейської кваліфікаційної системи.

Перелік умовних скорочень

CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training Європейський центр розвитку професійної освіти
ECVET	Європейська кредитна система професійної освіти і навчання
EERA	European Educational Research Associations Європейська Асоціація дослідників у сфері освіти
ESM	European social model Європейська соціальна модель
ЄРК	Європейська рамка кваліфікацій
ЄС	Європейський Союз
ЄФО	Європейський Фонд Освіти
КОП	Керівництво освітнім процесом
МКСП	Міжнародна конференція зі статистики праці
МОП	Міжнародна організація праці
МСКО	Міжнародна стандартна класифікація освіти
НКС	Національний кваліфікаційний стандарт
НПК	Національна професійна кваліфікація
НСК	Національна система кваліфікацій
ПОН	Професійна освіта і навчання
ПТНЗ	Професійно-технічний навчальний заклад
РНП	Рамковий навчальний план

РОЗДІЛ 1.

КВАЛІФІКАЦІЯ ЯК КАТЕГОРІЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

1.1. Характеристика провідних понять теми дослідження

Універсального визначення або розуміння терміна «кваліфікація» немає. У різних країнах поняття «кваліфікація» наповнюється різним змістом, як і його якісна характеристика – поняття «професійний», яке по-різному представлене в різних мовах. Тому при дослідженні проблеми професійних стандартів і кваліфікацій у розвинутих країнах, на нашу думку, доцільно користуватися двома офіційними визначеннями, які даються в Міжнародній стандартній класифікації освіти-2011 (МСКО–2011) і в Європейській рамці кваліфікацій (ЄРК).

Як відомо, Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО, International Standard Classification of Education – ISCED) є частиною Міжнародної системи соціальних і економічних класифікацій Організації Об'єднаних Націй, які застосовуються у статистиці з метою збору й аналізу зіставних на міжнародному рівні даних. У МСКО-2011 представлено доопрацьований варіант рівнів освіти МСКО-1997 і відповідна класифікація рівнів отриманої освіти на основі визнаних освітніх кваліфікацій. МСКО-2011 має статус міжнародної угоди, документально затвердженої країнами-учасниками на Генеральній конференції ЮНЕСКО, і є керівництвом для впорядкування освітніх програм та відповідних кваліфікацій за рівнями і галузями освіти.

У контексті МСКО-2011, «кваліфікація – це офіційне підтвердження, як правило, у формі документа, яке засвідчує успішне завершення освітньої програми або етапу освітньої програми»³. Кваліфікацію можна отримати в результаті:

успішного завершення усієї програми навчання;

успішного завершення того чи іншого етапу програми навчання (проміжні кваліфікації);

офіційного визнання отриманих знань, умінь і компетенцій, незалежно від участі в таких програмах навчання.

Останній пункт є новим у доопрацьованому варіанті МСКО-2011. Всього кілька років тому «успішне завершення» означало, як правило, те, що учень завершив навчання і розуміє навчальний матеріал, необхідний для присвоєння тієї чи іншої кваліфікації. Наразі ця ситуація почала змінюватися – і важливішим є те, що учень може довести оволодіння ним сукупністю навичок. При цьому немає значення, де і як ці навички отримані. Тобто фокус уваги в розрізі

³ International Standard Classification of Education. – ISCED-2011.– UNESCO: In-te for Statistics, 2012.– 84 p.

кваліфікацій змістився з матеріалу, який викладається, на матеріал, засвоєний учнями.

Згідно з МСКО–2011, визнані кваліфікації відповідають освітній програмі як відповідній одиниці кваліфікації. Термін «кваліфікація» в МСКО є синонімом терміна «атестат про освіту». Інші терміни, такі, як: «сертифікат», «ступінь» або «диплом» – це типи кваліфікації. Тому в контексті МСКО-2011 вони є синонімами. Класифікація кваліфікацій, визнаних відповідною національною владою, є основою статистичних даних щодо рівня отриманої освіти.

Упродовж трьох років з часу прийняття цього документа більшість країн світу вже завершили роботи по зіставленню своїх освітніх програм з новою класифікацією: провели опис національних систем освіти з використанням оновлених підходів. Тому при дослідженні наукової проблеми розвитку кваліфікацій і стандартів у розвинутих країнах доцільно ґрунтуватися на тлумаченні поняття «кваліфікація» у МСКО–2011.

Не менш важливим джерелом визначення поняття «кваліфікація» для нашого дослідження є Європейська рамка кваліфікацій для навчання упродовж життя (The European Qualifications Frameworks for Lifelong Learning – EQF), в якій поняття «кваліфікація» (qualification) тлумачиться як «офіційний результат процедур оцінки й офіційного визнання, що присвоюється рішенням уповноваженого органу про досягнення особою (особистістю) результатів навчання відповідно до визначених стандартів»^{4,5}. Як бачимо, у цьому визначенні відсутнє посилання на процес навчання. У контексті реалізації концепції навчання упродовж життя дедалі більшу популярність набуває твердження про те, що немає значення, в який спосіб і де людина отримала свої навички, якщо тільки вона може довести їх наявність. Визначення ЄРК передбачає, що кваліфікація базується на вимогах певного стандарту, в якому йдеться про результати навчання. У даному визначенні передбачається також процедура оцінки й офіційного визнання як основа для проведення сертифікації уповноваженим органом.

Як показують дослідження проблеми професійних стандартів та кваліфікацій у світовому науковому та освітньому просторах, зокрема в Європі, сучасне змістове наповнення поняття «кваліфікація» найбільше відповідає нинішнім загальноєвропейським процесам

⁴ RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning // 2008/C 111/01) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF>.

⁵ The European Qualifications framework for lifelong learning: descriptors defining levels in The European Qualifications framework (EQF) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture

розвитку професійної освіти і навчання. Визначення кваліфікацій, які донедавна використовувалися в країнах з розвинутою економікою, мали свої особливості й відмінності. Адже абсолютна більшість країн володіють глибоко закоріненими національними системами і традиціями, та тільки в умовах сучасних процесів глобалізації й інтеграції почали взаємоузгоджувати свої системи професійної освіти і навчання. Аналіз Національних доповідей країн-членів ЄС показав, що до 2012 р. в усіх країнах було оновлено національні рамки кваліфікацій (NQF) через імплементацію істотних ідей ЄПК, в тому числі, тлумачення поняття «кваліфікація»⁶.

Аналогічний підхід використано й при розробці Національної рамки кваліфікацій в Україні, затвердженої 23 листопада 2011 р. Постановою Кабінету Міністрів України. У цьому документі кваліфікація визначається як «офіційний результат оцінювання і визнання, який видається, коли уповноважений компетентний орган встановив, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) за заданими стандартами»⁷.

Проте європейські експерти підкреслюють, що наразі розглянуте визначення поняття «кваліфікація» більше стосується теоретичної сфери та політики, аніж сучасної практики професійної освіти і навчання в країнах ЄС. Більшість кваліфікацій, що формують основу на ринку праці, за сучасних умов не відповідають усім вимогам Європейської рамки кваліфікацій^{8, 9}.

У дослідженнях вітчизняних учених щодо міжнародних, зарубіжних та українських професійних стандартів^{10, 11}, велика увага надається міжнародній стандартній класифікації занять – 08 (ISCO-08), концептуальні межі якої базуються на двох основних концепціях: концепції роботи та концепції кваліфікації. Їх розроблення і супровід забезпечуються Міжнародною організацією праці (МОП), Міжнародними конференціями зі статистики праці (МКСП) та Міжнародним бюро праці (МБП).

⁶ Analysis and overview of NQF developments in European countries. Annual report 2012.– Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.– 332 p.

⁷ Про затвердження Національної Рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1341, Київ [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

⁸ Making better vocational qualifications: Vocational qualifications system reforms in ITF Partner Countries.–Torino: ITF, 2014.– 79 p.

⁹ Професійні стандарти: теорія і практика розроблення/ авт. кол.: Л.І.Короткова, Л.Б.Лук'янова, Г.І.Лук'яненко та ін. – К.: Пед. думка, 2011.– 220 с.

¹⁰ *Десятов Т.М.* Національні рамки кваліфікацій в країнах ЄС: порівняльний аналіз: наук.-метод. посіб./ за ред. Ничкало Н.Г.– К.: Вид-во «АртЕк», 2008.– С. 257.

¹¹ *Ничкало Н.Г.* Українські концепції професійної освіти: тенденції і перспективи/ [Електронний ресурс].– Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/nvmdu/ped/2008_23_1/tom I/1_2.pdf.

Як показує аналіз щойно згаданого документа, він містить спеціальні статті з дефініціями понять: «робота», «заняття», кваліфікація», «рівень кваліфікації» та «кваліфікаційна спеціалізація», а отже:

«робота (job) – це сукупність завдань та обов’язків, що виконуються, або мають бути виконані однією особою, в тому числі для роботодавця, або в рамках індивідуальної трудової діяльності» (ст. 41);

«заняття (occupation) – сукупність робіт, що характеризуються високим ступенем подібності при виконанні головних завдань і обов’язків на робочому місці» (ст. 42);

«кваліфікація (skill) – здатність працівника виконувати конкретні завдання й обов’язки в рамках конкретної роботи. Відповідно до цілей МСКО-08, використовуються два параметри кваліфікації для розподілу занять за групами: рівень кваліфікації і кваліфікаційна спеціалізація (ст. 43);

рівень кваліфікації (skill level) – показник складності, обсягу завдань та обов’язків, що виконуються у рамках певного заняття (ст. 44);

«кваліфікаційна спеціалізація (skill specialization) розглядається в рамках чотирьох понять: галузь необхідних знань; інструменти і машини, що використовуються; матеріали, що обробляються та використовуються; види товарів і послуг, які надаються (ст. 47) 12 13.

Як бачимо, в різних міжнародних документах для означення поняття «кваліфікація» використовуються різні терміни, і їх змістове наповнення теж відрізняється одне від одного. У ході реформування й розвитку сфери професійної освіти і навчання з’являються нові терміни, які, в основному, приходять з англійської мови, та дедалі частіше використовуються в міжнародному діалозі щодо професійної освіти й навчання. До цих понять належать: «стандарт», «модуль», «компетентність» тощо, буквальний переклад яких веде до появи «новоутворень», що автоматично не відображають конкретних умов системи професійної освіти й навчання даної країни. Типовим прикладом є термін «стандарт»: у Німеччині його розуміють як припис або розпорядження у сфері освіти (ausbildungsordnang); у Франції – як довідкове положення («referential»); в країнах Центральної і Східної Європи цьому поняттю краще відповідає термін «нормативне положення» (normative provision).

Для кращого розуміння і полегшення порівняння систем різних країн дослідники дійшли погодженості щодо застосування функціональних термінів однією мовою, наприклад, англійською. При цьому

¹² International Standard Classification of Occupations: ISCO-08.– International Labour Office. – Geneva: ILO, 2012.– 420 p.

¹³ Quality in education and training: Glossary/Glossar/Glossaire.– Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2011 [Електронний ресурс].– Режим доступу: http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/4106_en.pdf.

на рівні країни можуть зберігатися й інші терміни національною мовою. Для цілей нашого дослідження доцільно взяти до уваги тлумачення термінів у глосаріях Європейського Центру розвитку професійної освіти і навчання та в авторських дослідженнях, таких, як 3-томне видання «Європейські тенденції в розвитку занять і кваліфікацій», де пропонується певна триєдина ієрархія дотичних один до одного термінів: «skill» – «qualification» – «competence»:

термін «skill» використовується у зв'язку з роботою/заняттям (job-related approach) для означення необхідних знань і здатності виконувати специфічні завдання;

межі терміна «qualification» ширші і можуть включати опис вимог до роботи/заняття та офіційне визнання формальної освіти і навчання;

термін «competence» є найширшим – його зміст пов'язується з актуальною здатністю індивіда використовувати необхідні уміння, знання і ставлення у типовій або змінній ситуації виробничої діяльності^{14 15}.

У визначенні базових понять дослідження доцільно також розглянути зміст трьох термінів: «кваліфікація», «кваліфікаційна рамка», «кваліфікаційна система», а також виявити ієрархію зв'язків між ними. В освітній практиці та освітній політиці ці терміни використовуються з кінця 80-х років ХХ ст., коли в англomовних країнах (Великобританія, Шотландія, Австралія, Нова Зеландія, Південна Африка) було започатковано перше покоління кваліфікаційних рамок. На їх зміну прийшло друге і третє покоління національних рамок кваліфікацій, стрімкий розвиток яких зумовлюється процесами глобалізації та інтеграції, сучасними ідеями конкурентоспроможності, якості освіти упродовж життя тощо. У деяких регіонах світу (Європейський Союз, Кариби, Тихоокеанські острови та ін.) з'явилися регіональні рамки кваліфікацій, з якими пов'язуються надії на великі перспективи. В одному з перших масштабних досліджень у сфері розробки і запровадження національних рамок кваліфікацій, проведеному під егідою Міжнародної організації праці в 2008 р., дається таке визначення: «Кваліфікаційні рамки – це інструмент для розвитку і класифікації кваліфікацій згідно з рівневими показниками досягнутих результатів навчання. Масштаб рамок може бути як всеохоплюючим, так і таким, що включає окремий сектор, наприклад, базову освіту або освіту дорослих. Усі започатковані рамки є осно-

¹⁴ Burkart Sellin European trends in the development of occupations and qualifications. – CEDEFOP: Luxembourg, 1999.– Vol. 3 [Електронний ресурс]– Режим доступу: http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/bandIII_en.pdf.

¹⁵ Mansfield B., Schmidt H. Linking Vocational Education and Training Standards and Employment Requirements: The International Manual. –Torino: European Training Foundation, 2001.– 69 p.

вою для покращення якості, доступності, зв'язків, а також для громадського чи ринкового визнання кваліфікацій у межах країни або в міжнародному масштабі»¹⁶.

Розвиваючи тлумачення національної рамки кваліфікацій (далі – НРК), автор цитованої праці Рон Так наголошує на тому, що це механізм упорядкування вже існуючих і нових кваліфікацій, які визначаються за результатами навчання, тобто на основі чітко встановленого набору знань та умінь учня, набутих академічним шляхом або на робочому місці. НРК вказує на: порівнюваність різних кваліфікацій, способи переходу з одного рівня на інший, зміни професійної або галузевої приналежності, або переміщення в межах професії.

Зауважимо, що таке тлумачення співзвучне дефініції, запропонованій Європейською Комісією у спеціальному документі «Пояснення до Європейської рамки кваліфікацій в освіті впродовж життя» (2008), де НРК називається засобом класифікації кваліфікацій, на підставі сукупності критеріїв за встановленими рівнями досягнутих результатів навчання. НРК покликана інтегрувати і забезпечувати координацію національних підсистем кваліфікацій та оптимізувати прозорість, доступність, зміну і якість кваліфікаційних стандартів на благо ринку праці та громадянського суспільства¹⁷.

Це визначення Національної рамки кваліфікацій стало базовим у Європейських документах та в національних документах країн-членів ЄС.

Щодо терміна «національна система кваліфікацій», то в світовому освітньо-науковому просторі існують різні тлумачення, ідеї, думки. Так, в Етапній доповіді Організації економічного співробітництва і розвитку «Роль національних кваліфікаційних систем у сприянні навчанню впродовж життя» (2002 р.) пропонується включати в національні кваліфікаційні системи всі аспекти діяльності країни, спрямовані на визнання навчання. «Кваліфікаційна система включає засоби розвитку і операціоналізації національної чи регіональної політики відносно кваліфікацій, інституційних домовленостей, процесів гарантування якості, процесів оцінювання і присудження кваліфікацій, визнання умінь та інших механізмів, які пов'язують освіту з ринком праці і громадянським суспільством»¹⁸.

Російським Центром вивчення проблем професійної освіти в рамках реалізації проекту Європейського Фонду Освіти щодо обґрунтування

¹⁶ An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks: Conceptual and Practical Issues for Policy Makers/ Ron Tuck.- International Labour Office (ILO) – 2007 [Електронний ресурс].– Режим доступу: www.ilo.org/wcmsp5/.../wcms_103623.pdf.

¹⁷ European Commission. Explaining the European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. – 2008. – P.11. [Електронний ресурс].– Режим доступу: http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/brochexp_en.pdf.

¹⁸ The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning. An OECD activity. [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/33977045.pdf>.

ролі і значення національної системи кваліфікацій (НСК) в РФ, дається розгорнуте тлумачення досліджуваного феномена. НСК визначається ними як засіб узгодження попиту на кваліфікації працівників зі сторони роботодавців (ринку праці) на основі дійсних і перспективних його вимог, сформованих у термінах таких критеріїв, як: характер знань, умінь, компетенцій та пропозиції кваліфікацій від системи освіти і навчання. Це узгодження здійснюється на основі ефективних механізмів правового й інституційного регулювання взаємодії професійної освіти і ринку праці¹⁹.

У нашому дослідженні приймається тлумачення національної системи кваліфікацій, дане в Тематичному словнику «Якість в освіті і навчанні», виданому Європейським Центром розвитку професійної освіти і навчання у 2011 р.: НКС охоплює всі дії щодо визнання результатів навчання, а також інші механізми, які пов'язують освіту і навчання з ринком праці і громадянським суспільством. Ці дії включають:

визначення кваліфікаційної політики, пов'язаної з розробкою та запровадженням, інституційними погодженнями, фінансуванням, оцінкою якості тощо;

оцінку, валідацію і сертифікацію навчальних результатів²⁰.

Для нашого дослідження важливе також змістове наповнення поняття «політика в галузі професійно-технічної освіти». Найчастіше освітня політика ототожнюється з курсом дій, що прийнятий і дотримується урядом або іншою організацією, які і визначають цілі, методи і програми, що використовуються в освіті й приводять до здобуття навичок, знань та розвитку мислення. Подальше уточнення даного поняття залежить від суб'єкта політики (державна, громадська, регіональна, інституційна, європейська тощо). Важливо є різниця між значеннями терміна «політика»: «politics» (політична взаємодія груп інтересів усередині освітньої сфери) і «policy» (стратегія та визначення шляхів досягнення поставленої мети); її співвідношення із соціальною політикою держави: як вона виробляється, за допомогою яких механізмів і важелів реалізовується. Принциповим також є питання узгодження відмінності між термінами «державна політика» («state policy») і «публічна політика» («public policy») – в українських перекладах іноземної наукової літератури ці поняття часто підміняються²¹.

¹⁹ Стратегия формирования Национальной системы квалификаций в Российской Федерации [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.cvets.ru/StrategyRUS_f-ETF.pdf.

²⁰ 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 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4106_en.pdf.

²¹ Клецько С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті. – Полтава: ПОІППО, 2006. – 328 с. – С. 38–40.

За останнє десятиріччя розробка концептуальної бази кваліфікацій та освітніх програм значно збагатилася. Перехід до визначення кваліфікацій через результати навчання не тільки сприяв утворенню різних траєкторій навчання (формального і спонтанного навчання), а й вплинув на розвиток функцій кваліфікацій в цілому.

1.2. Теоретичні засади розвитку кваліфікацій

На сучасному етапі розвитку феномена «кваліфікацій» важливий вклад у його наукове обґрунтування вносять теоретики, діяльність яких істотна для пояснення того, як розуміти, управляти та використовувати кваліфікації. У практико-орієнтованих транснаціональних наукових дослідженнях теорія кваліфікацій розглядається в поєднанні та крізь призму різних категорій: а) пояснювальної теорії (explanatory theory), що походить від діяльності аналітиків та дослідників; б) розгорнутої теорії (deployed theory), що асоціюється зі сферою політики; імпліцитної теорії (implicit theory), що діє в соціальних, економічних та політичних системах, відбиваючись в діяльності й переконаннях людей. Кожна з них є самоцінною. Проте інтегративна природа кваліфікацій потребує вияву їх у різних поєднаннях, залежно від соціального та інституційного контекстів.

Розглянемо провідні положення теорій, що здійснюють прямий вплив на розвиток кваліфікацій у світовому, європейському, національному та індивідуальному просторах. Чільне місце серед них належить теорії людського капіталу, яка була обґрунтована і введена в науковий обіг ще в 50-60-х роках ХХ ст. (Г. Беккер, Т.С. Шульц) та розвинута їхніми послідовниками. Із самого початку в теорію людського капіталу було закладено розуміння цінності для виробництва знань та умінь працівників. Але при цьому розробники вважали знання та уміння тим стійким елементом, який забезпечує отримання прибутку без обміну та необхідного інвестування. Тобто на ранньому етапі існування теорія людського капіталу перетворювала людину в товар. І навпаки, неокласична економічна теорія наголошує на цінності індивідуумів як капіталі, який вони акумулюють. У сучасних умовах людський капітал розглядається як сформований і розвинутий в результаті інвестицій та накопичений людиною (людьми) певний запас здоров'я, знань, навичок, здібностей, мотивацій, який цілеспрямовано використовується в тій чи іншій сфері економічної діяльності, сприяє зростанню продуктивності праці та впливає на збільшення доходів свого власника, прибутку підприємства, національного доходу тощо. Дослідники трактують поняття «людський капітал» за такими рівнями:

на особистісному рівні людським капіталом називаються знання та навички, здобуті людиною шляхом освіти, професійної

підготовки, практичного досвіду (використовуючи при цьому свої природні здібності), завдяки яким вона може надавати цінні виробничі послуги іншим людям. На цьому рівні людський капітал можна порівняти з іншими видами особистої власності (майно, гроші, цінні папери), які приносять доходи, і ми називаємо його особистим, або приватним людським капіталом;

на мікроекономічному рівні людський капітал – це сукупність кваліфікації та професійних здібностей усіх працівників підприємства, а також здобутки підприємства в ефективній організації праці і розвитку персоналу. На цьому рівні людський капітал асоціюється з виробничим і комерційним капіталом підприємства, бо прибуток отримується від ефективного використання усіх видів капіталу;

на макроекономічному рівні людський капітал включає накопичені вкладення у такі галузі діяльності, як: освіта, професійна підготовка і перепідготовка, служба профорієнтації та працевлаштування, оздоровлення тощо, що є істотною частиною національного багатства країни, і ми називаємо його національним людським капіталом. Цей рівень включає всю суму людського капіталу, всіх підприємств та усіх громадян держави, так як національне багатство поєднує багатство всіх громадян і всіх юридичних осіб²².

У світлі теорії людського капіталу, кваліфікації можуть розглядатися на всіх трьох означених рівнях, виконуючи різні функції. Так, за К. Шмідтом і Г. Хафнером, кваліфікації пов'язуються зі знаннями, уміннями і розуміннями, якими володіє людина, тому вони корелюють з поняттям інвестиції (працівника, роботодавця, держави) та з цінністю оптимізації процесів освіти, підготовки і виробництва²³. На думку Х. Рольфа, кваліфікації є тим інструментом, який дає змогу ринку праці рухатися і переструктуровуватися, сприяючи в такий спосіб гнучкості виробництва²⁴. А. Блундер вважає провідною функцією кваліфікацій контроль за якістю інвестицій в людський капітал тощо²⁵.

У нових умовах з'явилися поняття соціального і особистісного капіталу, які екстраполюються на характеристики системи професійної

²² Формування якості трудового потенціалу. Людський капітал як реалізована, активна частина трудового потенціалу [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.readbook.com.ua/book/30/746/>.

²³ Schmid K., Hafner H. Human capital in the Central and Eastern European countries: international benchmarking on the basis of the IBW's human sources indicator. Vienna: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. - IBW Research Brief, 16.- 2005.

²⁴ Rolfe H. Qualifications and international mobility: a case study from European chemicals industry// National Institute Economic Review. - 2001. - Vol. 175. - No 1. - p. 85-94.

²⁵ Blundell, Richard et al. Human capital investment: the returns from education and training to the individual, the firm and the economy [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.ifs.org.uk/fs/articles/0017a.pdf>

кваліфікації. За Н. Ничкало²⁶, система професійної кваліфікації повинна мати тристоронній характер, забезпечувати доступ для працівників та будь-яких інших осіб, котрі бажають навчатися. Вона має охоплювати як державні, так і приватні навчальні заклади, і при цьому постійно оновлюватися, забезпечуючи людині можливість у будь-який час розпочати або завершити навчання в системі освіти і підготовки кадрів упродовж усієї професійної кар'єри²⁷.

Таким чином, на базі теорії і практики людського капіталу формується і вдосконалюється успішна парадигма розвитку країн з високорозвинутою економікою. А сама теорія людського капіталу продовжує розвиватися, постачаючи нові ідеї та положення багатьом сферам, включаючи професійно-кваліфікаційні системи.

Серед інших теорій, що здійснюють вплив на теоретичні засади розвитку кваліфікацій, учені називають теорію ідентичності, яка пояснює процеси особистісної (на рівні «само»), соціальної, культурної та професійної ідентифікації (на рівні групи). Обидва напрями теорії ідентичності пропонують цінні положення для розуміння функцій кваліфікацій. Великими можливостями характеризується теорія систем, що, проєктуючись на розуміння ролі і функцій кваліфікацій, наголошує на головному – функціонуванні кваліфікацій як засобів комунікації в межах системи. Цінними є також ідеї політичної економії, особливо при визначенні меж відтворення кваліфікаціями соціальних, політичних та економічних структур. Під впливом цієї теорії сформувалось розуміння кваліфікаційних рамок як нового інструменту політики тощо.

1.3. Цілі та функції кваліфікацій: сучасні зміни і перспективи

Головна мета кожної системи професійної освіти і навчання полягає в підготовці кваліфікованих працівників для задоволення потреб ринку праці. Донедавна професійна освіта і навчання базувалися на розробці навчальних програм – специфікації знань, умінь і навиків, які мав засвоїти учень. Проте зміни в промисловості й економіці, що почалися в 70-х роках ХХ ст., мали великі наслідки для людей праці:

стрімко збільшилась потреба у кваліфікованій робочій силі – працівниках, здатних швидко адаптуватися до нових вимог та методів організації праці; знизився попит на малокваліфіковану ручну працю у промисловості;

²⁶ Ничкало Н.Г. Розвиток людського капіталу – стратегічне завдання професійної освіти/ Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць: в 5 т. - Т. 4: Професійна освіта і освіта дорослих. - К.: Пед. думка, 2012. –С. 27-44.

²⁷ *Blundell, Richard et al. Human capital investment: the returns from education and training to the individual, the firm and the economy [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.ifs.org.uk/fs/articles/0017a.pdf> – С. 33.*

у ході відмирання традиційних навичок ручної праці вимагається більше знань для освоєння автоматизованих систем, які працюють з використанням комп'ютерів;

підприємства, що займаються масовим виробництвом з низько-кваліфікованою працею, «експортуються» в країни з перехідною економікою і низькою вартістю робочої сили;

на людей дедалі частіше покладають пряму відповідальність за забезпечення якості продукції та оптимізацію виробничого процесу, а також за контроль над своєю діяльністю;

у процесі ускладнення систем, кожен професійний рівень вимагає координації трудової діяльності, що підвищує необхідність ефективної колективної роботи і співробітництва.

Наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. одним з головних завдань для країн і економік у всьому світі стало забезпечення їх стійкого росту і розвитку. Важливим аспектом такого розвитку є потреба в посиленні взаємозв'язку між ринком праці і системою освіти. Новому світу потрібні нові кваліфікації.

Проблемі дослідження нестабільного світу кваліфікацій присвячено велику кількість досліджень, насамперед, міжнародних, які були виконані за сприяння Міжнародної організації праці, ЮНЕСКО, Організації Економічного співробітництва і розвитку, Європейської Комісії, Європейського Центру розвитку професійної освіти й навчання, Європейського Фонду Освіти та ін.

Так, доробок з тематики кваліфікацій і стандартів за останнє десятиріччя, здійснений під егідою Європейського Центру розвитку професійної освіти і навчання, складає майже 350 опублікованих праць. Аналіз їх показав, що актуалізація цієї проблематики зумовлюється об'єктивними потребами реалізації Концепції безперервної освіти – освіти упродовж життя людини з усіма її перевагами (гнучкістю, різноаспектністю й доступністю в часі і просторі). За даними тематичної рубрики «Розуміння кваліфікацій», лише в 2014 р. опубліковано 37 праць з проблеми кваліфікацій і стандартів.

Важливі положення щодо названої тематики містять такі дослідження:

«Динаміка кваліфікацій: визначення та оновлення професійних і освітніх стандартів»²⁸, в якому розглядаються шляхи і способи розробки та використання стандартів кваліфікацій, а також залучення зацікавлених сторін до участі в їх визначенні та обґрунтуванні;

²⁸ CEDEFOP. The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards: –Luxembourg: Publications Office, 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/publications/5053.aspx>.

«Перехід на результати навчання: політика і практика в Європі»²⁹, яке є оглядом розуміння і використання результатів навчання крізь призму систем освіти й навчання в європейських країнах;

«Підходи, орієнтовані на результати навчання у курікулах системи професійної освіти: порівняльний аналіз дев'яти європейських країн»³⁰, де здійснюється порівняльний аналіз розроблення навчальних планів у системах професійної освіти та навчання європейських країн;

«Зв'язок кредитних систем та рамок кваліфікацій: міжнародний порівняльний аналіз»³¹, в якому досліджуються можливості і проблеми кредитних баз, а також прогнозується їх вплив на зміни у фундаментальних аспектах кваліфікацій;

«Зв'язок між забезпеченням якості та сертифікацією в системі професійної освіти і навчання в країнах-членах ЄС»³², де розглядається діапазон розроблення підходів до забезпечення якості кваліфікацій тощо.

На рис. 1.1 представлено в узагальненому вигляді діапазон досліджень з проблеми кваліфікацій і стандартів, здійснених в Європейському Центрі розвитку професійної освіти і навчання.



Рис. 1.1. Визначення кваліфікацій та діапазон досліджень Європейського Центру розвитку професійної освіти і навчання

²⁹ CEDEFOP. The shift to learning outcomes: policies and practices in Europe. – Luxembourg: Publications Office, 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/publications/12900.aspx>.

³⁰ CEDEFOP. Learning outcomes approaches in VET curricula: a comparative analysis of nine European countries. – Luxembourg: Publications Office, 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/5506_en.pdf.

³¹ CEDEFOP. Linking credit systems and qualifications frameworks: an international comparative analysis. – Luxembourg: Publications Office, 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/5505_en.pdf.

³² CEDEFOP. The relationship between quality assurance and certification of VET in EU member states. – Luxembourg: Publications Office, 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/5196_en.pdf.

Крім того, велику кількість наукових фактів містять щорічні Національні звіти про розбудову нового покоління Національних рамок кваліфікацій, які після експертної обробки й аналізу видавалися Європейським Центром розвитку професійної освіти і навчання в 2009³³, 2010³⁴, 2011³⁵ та 2012-2013 рр.³⁶

Для розкриття сучасних змін у функціях кваліфікаційними є матеріали дослідження «Зміна кваліфікацій. Огляд політики і практики у сфері кваліфікацій»³⁷, де обґрунтовується класифікація функцій за такими напрямками (автори називають їх категоріями):

документальне підтвердження результатів: головною ознакою кваліфікації є те, що в ній документально описано вміння, навички і компетенції її власника, оцінені, підтверджені й сертифіковані. У кваліфікації подано докази того, на яких підставах її було присвоєно, наприклад, оцінки іспитів або прийняття якості портфоліо;

ефект нарощування потенціалу професії (функція ринку праці). Кваліфікація має валютну або обмінну вартість на ринку праці і є певним знаком (а не просто описом фактичного змісту), що власник кваліфікації цінний для організації, яка наймає його для виконання певної роботи. Кваліфікація може допомогти роботодавцю контролювати ріст капіталу своєї організації, здійснюючи на законних підставах вибір між різними особами, котрі претендують на посади. За допомогою використання кваліфікації як своєрідної порогової величини потік людей у всьому його секторі можна також контролювати. Кваліфікації можуть бути використані для регулювання зарплати, статусу та прав працівників, стимулювання здобуття додаткових кваліфікацій тощо. Уряд може слугувати інформацією про рівень кваліфікації для регулювання притоку висококваліфікованих людей до лав робочої сили, посилюючи або послаблюючи вимоги, мотивуючи населення до досягнення кваліфікованого статусу в конкретних сферах;

ефект якісного навчання: навчальні програми можуть бути різної якості, а кваліфікації, засновані на фіксованих стандартах, є засобом гарантування якості навчання. Після освоєння вони дають

³³ CEDEFOP. The development of national qualifications frameworks in Europe. – September 2009. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2009.– 115 p.

³⁴ CEDEFOP. The development of national qualifications frameworks in Europe. August 2010.– Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010. – 200 p.

³⁵ CEDEFOP. Development of national qualifications frameworks in Europe. October 2011.– Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012.– 340 p.

³⁶ Annual report. CEDEFOP Working Paper No 17.– Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013 [Електронний ресурс].– Режим доступу: www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/6117_en.pdf.

³⁷ Changing qualifications. A review of qualifications policies and practices. – CEDEFOP Reference series – Luxembourg, 2010. – 272 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/3059_en.pdf.

учневі статус, який може принести вигоди, такі, як: робота, більш висока заробітна плата, включення до різних співтовариств тощо;

розвиток і управління системою: кваліфікації можуть функціонувати як контрольні показники якості освіти і навчання не тільки для певних частин системи освіти й навчання. Вони можуть бути використані для формування навчальної програми, а також для забезпечення провайдерам та менеджерам зворотного зв'язку щодо продуктивності; зміст кваліфікації і шляхи її оцінки та підтвердження можуть бути визначені так, що спонукатимуть до реформ в освіті та навчанні;

стратегія поліпшення: щойно описані функції показують, що всі учасники кваліфікаційного процесу – від учня до тих, хто регулює якість навчання – отримують зворотну інформацію щодо ефективності їхньої діяльності за допомогою кваліфікацій. Наприклад, викладачі і майстри можуть використовувати особливості кваліфікацій та результати, щоб виявити сильні і слабкі сторони у процесі надання освітніх послуг. Компанії можуть використовувати дані кваліфікацій (зокрема знання, навички та компетенції, які засвідчуються кваліфікаціями) для управління робочою силою та запровадження в практику інновацій;

інші, більш загальні ефекти: деякі функції настільки широкі, що їх важко вмістити в опис класифікації. Наприклад, міжнародна функція кваліфікацій, за якою узагальнені дані щодо кваліфікацій використовуються для міжнародного моніторингу, регулювання професій, пов'язаних з громадською безпекою, таких, як авіаційна безпека³⁸.

Підвищена прозорість, досягнута за рахунок використання навчальних результатів для опису кваліфікацій, тенденція розвитку НСК і кредитні підходи збільшили потенціал для зв'язків між кваліфікаціями в різних частинах освіти і навчання. Є всі ознаки того, що ця функція може стати ще важливішою в майбутньому.

Системна діяльність щодо розширення міжнародного розуміння кваліфікацій і кваліфікаційних рівнів у країнах за посередництвом європейських інструментів, таких, як: Болонський процес, Європейська рамка кваліфікацій (EQF), Європейська кредитна система професійної освіти і навчання (ECVET) і Europass у поєднанні із зростаючою міжнародною рекрутинговою мобільністю персоналу в компаніях, збільшила розуміння і потенціал цінності національних кваліфікацій на міжнародному ринку праці.

³⁸ Changing qualifications. A review of qualifications policies and practices. – CEDEFOP Reference series.– Luxembourg, 2010. – 194-196 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/3059_en.pdf.

На думку розробників проекту (М. Коулс, Т. Оатес, Т. Ленеї, Г. Ханф, Д. Раффі та ін.), зміни, що відбуваються у функціях кваліфікацій, пов'язані з:

а) дією кваліфікацій як показника для попиту і пропозиції на ринку праці;

б) дією кваліфікацій як показника для міжнародних порівняльних досліджень;

в) досягненням колективних угод;

г) розвитком трудових ресурсів;

г) цінністю кваліфікацій для фізичних осіб та їх мотиваційним ефектом щодо навчання³⁹.

Для того, щоб показати зміни у функціях кваліфікацій, візьмемо таку провідну функцію, як регулювання і контроль якості. Крізь призму цієї функції кваліфікації можна розглядати як такі, що регулюють:

а) навчальний план та методику його впровадження: зміни в кваліфікаційних специфікаціях щодо змісту (результати навчання) й оцінки (критерії оцінки), як відомо, мають певний вплив на навчальні підходи, які використовуються. Він може бути сильним, і в деяких ситуаціях специфікація кваліфікації є де-факто специфікацією навчального плану. Специфікація освітніх стандартів – це процес регулювання навчальних програм;

б) продуктивність навчальних закладів: кваліфікації використовуються як метрика для визначення ефективного використання ресурсів у сфері освіти та підготовки кадрів;

в) фінансування державних коштів на професійну освіту і підготовку: фінансування установ може залежати від кількості учнів, набраних для здобуття кваліфікацій, від завершення програм цими учнями, від рівня їхнього успіху на іспитах та заліках тощо;

г) стандарти для рівнів навчання, які є міжінституційними, національними або міжнародними, у тому числі, коли еталон освіти, такий, як ступінь бакалавра, – пропонують безліч різних установ. Уряд буде регулювати мінімум навчальних стандартів у різних регіонах, наприклад, НРК. Міжнародні компанії, які наймають на роботу людей в різних країнах, будуть, регулювати стандарти через кваліфікації;

г) балансування попиту та пропозиції щодо навичок у секторах на ринку праці – це основна регулятивна функція кваліфікацій, де попит врівноважується за рахунок набору учнів на навчання за програмами зі здобуття кваліфікацій;

³⁹ Changing qualifications. A review of qualifications policies and practices. – CEDEFOP Reference series.– Luxembourg, 2010. – 201-202 с. [Електронний ресурс].– Режим доступу: http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/3059_en.pdf.

д) мінімальні стандарти для вступу на ринок праці: кваліфікації використовують, аби гарантувати якість послуг для клієнтів і підтримувати професійні стандарти з плином часу;

е) рівні оплати праці: кваліфікації часто використовують у колективних договорах та національному законодавстві для визначення рівнів оплати праці;

є) стандарти для надання послуг (здоров'я і безпека): основна регулятивна функція кваліфікацій гарантує громадську безпеку, наприклад, в освіті – за рахунок кваліфікації вчителів, або в обслуговуванні літаків – за рахунок спеціальної підготовки та кваліфікації інженерів з експлуатації тощо ⁴⁰.

Розвиток кваліфікаційних функцій, як правило, веде до урізноманітнення типів кваліфікацій: у кожній країні можуть існувати водночас кілька типів кваліфікацій. Встановлено, що їх кількість збільшується у процесі більш активного використання кваліфікацій з метою офіційного визнання навчання упродовж життя. Такі типи кваліфікацій часто мають певні цілі. Наприклад, національні професійні кваліфікації, що ґрунтуються на компетенціях, тобто кваліфікаціях, розроблені безпосередньо на базі одного стандарту. У різних країнах вони мають свої особливості і назви, а саме: національні професійні кваліфікації – в Англії, сертифікат про професійні кваліфікації – у Франції, професійні кваліфікації – в Естонії, кваліфікації управління з питань професійних кваліфікацій – в Туреччині та ін.

До інших типів належать ступені про вищу освіту; кваліфікації, пов'язані з перенавчанням; кваліфікації, що збільшують спектр наявних навичок у зв'язку з новими технологіями тощо. Кваліфікації певного типу мають спільний типовий дескриптор. Адаптовані дескриптори і характерна для кожного типу мета створюють загальну структуру, яка може використовуватися для розробки кваліфікацій того чи іншого типу.

Принагідно зазначимо, що одні й ті ж типи кваліфікацій можуть присуджуватися різними органами, традиційними закладами, галузевими радами, роботодавцями тощо. Така сучасна диверсифікація провайдерів посилила необхідність забезпечення якості і довіри до процедур оцінки. Вчені вважають, що в умовах стрімких змін кваліфікацій в сучасному світі необхідно розмежовувати два мегатипи: стійкі та гнучкі кваліфікації. *Стійкі кваліфікації* (solid qualifications) за своїм характером є погодженими (вони існують упродовж довгого часу) та мають високий рівень суспільної довіри й успіху. Зазвичай, такі кваліфікації не містять одиниць кваліфікацій. Класичним прик-

⁴⁰ Changing qualifications. A review of qualifications policies and practices. – CEDEFOP Reference series.– Luxembourg, 2010. – 27 с. [Електронний ресурс].– Режим доступу: http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/3059_en.pdf.

ладом є німецька кваліфікація «Meister». *Гнучкі кваліфікації* (flexible qualifications) складаються з окремих кваліфікаційних одиниць. Деякі з них можуть бути взаємозалежними, і незавжди їх можна набути окремо, як, скажімо, стійкі кваліфікації.

У світовому просторі професійної освіти і навчання народжується ще один мегатип кваліфікацій – це так звані *об'єднані або унітарні кваліфікації* (unitized qualifications), які можуть складатися з низки часткових кваліфікацій, або одиниць кваліфікацій. В одній системі можуть одночасно використовуватися як об'єднані кваліфікації, так і їх окремі одиниці. Наприклад, комплексні об'єднані кваліфікації можуть пропонуватися в рамках повної програми навчання в початковій професійній освіті і навчанні, а окремі одиниці кваліфікацій – в рамках курсів перенавчання сфери безперервної професійної освіти. Тобто, одні й ті ж одиниці кваліфікацій можуть використовуватися в різних кваліфікаціях або типах кваліфікацій. Взаємозв'язок між одиницями кваліфікацій і цілісними кваліфікаціями може бути визначений у структурі деяких типів кваліфікацій, або в Рамці кваліфікацій⁴¹.

Для глибшого розуміння тієї чи іншої кваліфікації необхідно знати *стандарти*, на яких вона базується. Стандарт встановлює норми виконання і може бути орієнтиром в оцінюванні результатів діяльності працівника. «Стандарт» означає домовленість про норми або специфікації. Усі ми знайомі зі стандартами на промислову продукцію, що були погоджені і мають силу на міжнародному рівні. До них належить стандарт забезпечення якості ISO 9000, який дедалі ширше обговорюється в секторі освіти. Порівняно із секторами технології і виробництва або фінансовим сектором, проблема уніфікації стандартів у секторі освіти значно важче піддається вирішенню, тому що національні системи освіти базуються на історії, традиціях і суспільному ладі країни. Тому на нинішньому етапі інтеграції в Європі в країнах Євросоюзу поки що не прийняті єдині стандарти, хоча проводиться послідовна політика щодо стандартизації професійної освіти і навчання.

Отже, стандарти в професійній освіті і навчанні – це своєрідний зв'язок між системою освіти, з одного боку, і ринком праці та промисловістю – з іншого. Зв'язок між стандартами професійної освіти і навчання в секторі освіти, включаючи загальну і вищу освіту, та ринком праці постійно змінюється, в залежності від політики країни в цій галузі та її правової основи.

⁴¹ Про затвердження Національної Рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1341, Київ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

РОЗДІЛ 2. СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ КОНТЕКСТ РОЗВИТКУ КВАЛІФІКАЦІЙ І ПРОФЕСІЙНИХ СТАНДАРТІВ У КРАЇНАХ ЄС

2.1. Пріоритетні напрями політики Європейського Союзу в галузі професійної освіти і навчання

З часу приєднання України до Болонського процесу (травень 2005 р.) в науковому житті нашої країни активно поширився вислів «у європейському контексті», який почав вживатися як самозрозумілий і афішувати порівняльне дослідження взаємовпливів відповідних українських та європейських соціокультурних феноменів, розгляд їх як цілого, що поєднує і пояснює ці окремі феномени. Однак проблема контекстуалізації (context analysis) в науковому дослідженні є досить складним завданням. Зокрема, наголосимо на проблематичності контекстних питань щодо майбутньої системи освіти України як складової «Європи знань».

В освіті європейських країн є чимало суперечностей, пов'язаних зі специфікою суспільного розвитку цього регіону, орієнтованого на формування відкритого інтеркультурного європейського суспільства, яке спрямовує свій розвиток на посилення інтеграційних процесів у всіх сферах суспільного життя, включаючи освіту. У ході кардинальної модернізації європейських систем науки і освіти, відповідно до викликів нового тисячоліття, загострилися суперечності між:

глобальними потребами європейського суспільства в об'єднанні – і локальними потребами кожної національної культури;

необхідністю оновлення якості освіти відповідно до потреб відкритого європейського суспільства – і традиційними підходами до цієї проблеми в системах освіти європейських країн;

значним потенціалом освіти щодо формування готовності громадян Європи до міжкультурної взаємодії – і частковим використанням цього потенціалу в окремих країнах;

зростаючими можливостями міжкультурної взаємодії, зумовленої розвитком політики Європейського Союзу в галузі освіти, – і неготовністю фахівців (політиків освіти, адміністративного персоналу, викладачів, учителів та інших) до її здійснення;

посиленням виховної функції сучасної освіти – і недостатньо адекватною діяльністю педагогів щодо підготовки в умовах національної системи освіти громадянина Європи, який, зберігаючи свою національно-культурну ідентичність, водночас готовий до життя і діяльності у відкритому суспільстві на різних рівнях – локальному, регіональному, національному, загальноєвропейському, світовому тощо.

Наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. вітчизняні вчені: Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Т. Десятов, А. Каплун,

Л. Локшина, Н. Ничкало, О. Щербак та ін. зробили певні напрацювання щодо сучасних тенденцій та особливостей розвитку професійно-технічної освіти в зарубіжних країнах. Особлива увага надавалася вивченню національних стратегій та досвіду модернізації систем професійно-технічної освіти Західних країн. Значні напрацювання мають і російські вчені, особливо колектив Центру вивчення проблем професійної освіти (Національна обсерваторія професійної освіти Європейського Фонду освіти Російської Федерації (керівник – О. Олейникова), одним із головних завдань якого є узагальнення, аналіз і поширення в Росії міжнародного досвіду розвитку ринку праці та реформування систем професійної освіти і навчання⁴².

Вивчення проблемного поля розвитку професійно-технічної освіти в Європейському Союзі показало, що важливим напрямом наукових досліджень у цій сфері є розвідки історії інтеграційних процесів на континенті, включаючи проблеми освітньої політики, яка розвивалася під впливом факторів різної природи і масштабу. На основі аналізу економічних, соціальних та політичних детермінант дослідники з'ясували історичні періоди розвитку освітньої політики ЄС та визначили її сучасні риси, такі, як: багатовекторність, динамічність, спрямованість на потреби європейських суспільств тощо. Порівняльний аналіз авторських періодизацій розвитку політики: Х. Ертля (H. Ertl) (у галузі освіти й професійної підготовки), Р. Дейля (R. Dale) (у галузі освіти), Є. Бражник (у галузі педагогічної освіти), О. Локшиної (у галузі шкільної освіти) та ін., а також опрацювання офіційних документів ЄС, що визначають стратегію розвитку освіти, дали підставу визначити такі періоди розвитку політики ЄС у галузі освіти і професійної підготовки:

початковий (1951-1963 рр.);

період становлення і розширення (1963-1992 рр.);

період інтенсифікації (1992-2000 рр.);

період інституціональної інтеграції на основі синтезу зовнішнього і внутрішнього компонентів (від 2000 р. – і досі).

Початковий період характеризується створенням правового поля для функціонування системи професійної підготовки кадрів європейських співтовариств. Зокрема, це Договір про ЄОБС (1951 р.), ст. 56 про фінансування Брюсселем програм професійної перепідготовки працівників, Договір про Євроатом (1957 р.), ст. 9 про створення навчальних закладів для підготовки кваліфікованих фахівців, Договір про СЕС (1957 р.), ст. 41, 50, 57 про координацію зусиль країн-членів у галузі професійної підготовки, про організацію обміну молодими фахівцями і взаємне визнання дипломів та кваліфікацій з метою

⁴² Центр изучения проблем профессионального образования [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.facebook.com/pages/Центр-изучения-проблем-профессионального-образования/41838>.

спрощеного пересування працівників у межах країн Співдружності тощо.

Період становлення і розширення відзначається запровадженням базових принципів політики у сфері професійної підготовки кадрів, розроблених згідно зі ст. 128 Договору про ЄС. Вони стали рамковими засадами координації дій та ініціатив, спрямованих на виконання положень Договору. Зокрема, в 1975 р. було створено Європейський центр розвитку професійної підготовки (CEDEFOP – *французька аббревіатура офіційної назви центру*) для «зміцнення європейського співробітництва, підтримки Європейської Комісії, країн-членів і соціальних партнерів у розробці і запровадженні у сфері професійної освіти політики привабливості, сприяння соціальному включенню і майстерності»⁴³. На той час CEDEFOP був одним із перших спеціалізованих міжнародних центрів, спрямованих на підтримку розвитку європейської політики у сфері професійної освіти. Понад 20 років його основний офіс базувався в Німеччині, де в 1969 р. було відкрито Федеральний інститут з питань дослідження професійної підготовки. Майже водночас такі інститути засновано у Франції (1970 р.), Австрії (1970 р.), та Італії (1973 р.), що, в цілому, було живильним середовищем для розвитку політики європеїзації у сфері професійної освіти. На базі Європейського центру розвитку професійної підготовки здійснювалися численні порівняльні дослідження і наукові проекти, а також було описано й продокументовано зразки передового досвіду (кращих практик) та різних національних систем професійної освіти.

Таке спрямування відповідало завданням першої Програми діяльності в галузі освіти, затвердженої резолюцією Ради та Міністрів освіти в 1976 р., у якій збирання інформації в освітній сфері проголошувалось необхідним не лише для трансферу досвіду між державами-членами, а й для виокремлення загальних тенденцій і вироблення рекомендацій⁴⁴.

На кінець 80-х років ХХ ст. припала ще одна визначна подія, що стала ознакою політики європеїзації у сфері професійної освіти та освіти в цілому – розпочала роботу *європейська освітня інформаційна мережа* – *Eurydice*, перетворивши з цього часу порівняння статистичних даних та успішних практик на невід’ємний компонент розробки політики в галузі освіти та професійної підготовки на теренах Спільноти. Вона стала істотною складовою механізму забезпечення якості співробітництва у сфері освіти. Мережа включає

⁴³ CEDEFOP Historical archives: first deposit ceremony; 28 October 2002/CEDEFOP Dossier series: 4.–Luxemburg: Office for Official Publication of the European Communities – 2004.– Vol.6.– 67p.

⁴⁴ European Union/ Resolution of the Council and the Ministers of Education, Meeting within the Council, of 9 February 1976 Comprising an Action Programme in the Field of Education // Official Journal of the European Union/– 1988/– 6 19 February. – P.0001 – 0005.

національні підрозділи, засновані міністерствами освіти, і центральний підрозділ, заснований Комісією ЄС. Підрозділи мережі займаються збором, моніторингом, обробленням і поширенням звітної аналітичної інформації та статистичних даних про системи освіти й освітню політику ЄС. Значний інформаційний матеріал містять «Доповіді про стан освіти в Європі» (Key date on education in Europe), які видаються раз на два роки ⁴⁵. Саме це видання містить дані щодо професійно-технічної освіти в європейських країнах. Що стосується тематичних видань, то, як показав аналіз, вони присвячені переважно проблемам розвитку шкільної та вищої освіти. Після започаткування Болонського процесу, мережа готує раз на два роки огляди стану реалізації цілей формування загальноєвропейського простору вищої освіти в країнах-підписантах.

За оцінку О. Локшиної, у 80-ті роки минулого століття розширюються рамки освітньої політики Брюсселя за рахунок включення загальної освіти, а також активного старту різних програм, спрямованих на обмін людськими ресурсами (ROTECNET, COMETT, ERASMUS, PETRA, Youth For Europe, LINGUA, FORCE, TEMPUS, SOCRATES) ⁴⁶. Тобто політика Європейського Союзу розширюється як по вертикалі – за рівнями освіти, так і по горизонталі – до взаємного обміну інформацією та статистикою додається обмін людськими ресурсами.

Період інтенсифікації (1992-2000 рр.), межі якого визначаються двома знаменними подіями – прийняттям Маастрихтської угоди (Договору про ЄС) і проголошенням Лісабонської декларації. Дослідники процесів європейської інтеграції називають цей час періодом «рідкого стану» освітньої політики, коли діяв принцип субсидіарності, за яким Брюссель мав право лише підтримувати та доповнювати окремі аспекти освітніх політик держав-членів. Перехід політики в «твердий стан» пов'язується із запровадженням відкритого методу координації в ході поширення Лісабонської стратегії на сферу освіти. Така трансформація дала старт організації низки заходів, спрямованих на поступову уніфікацію державами-членами національних освітніх політик шляхом встановлення спільних цілей, термінів їх досягнення та запровадження інструментів для вимірювання ⁴⁷. Вважається, що використання даного методу переводить співробітництво на якісно новий рівень.

⁴⁵ Eurydice – Key Data Series [Електронний ресурс].– Режим доступу: http://www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php.

⁴⁶ Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.): монографія/ О.І.Локшина. – К.: Богданова А.М., 2009. – 404 с. – С. 44.

⁴⁷ Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.): монографія/ О.І.Локшина. – К.: Богданова А.М., 2009. – 404 с. – С. 43.

Період інституціональної інтеграції на основі синтезу зовнішнього і внутрішнього компонентів (від 2000 р. і досі), який розпочався прийняттям Європейською Комісією Лісабонської стратегії (березень 2000 р.)⁴⁸ і програми «Освіта і професійна підготовка 2010» (березень 2002). Цей період спрямований на реалізацію стратегічної мети – перетворення Європи на найбільш конкурентоздатну і динамічну в світі економіку, яка базується на знаннях, здатну підтримувати стійкий економічний ріст, підвищити якість робочих місць і забезпечити соціальну єдність суспільства.

У сфері професійно-технічної освіти на початку XXI ст. розгорнувся сценарій реалізації Лісабонської стратегії: прийняття плану дій щодо розвитку мобільності й умінь (Ніцца, грудень 2000 р.) та Рекомендацій Європейського парламенту і Ради (червень 2001 р.); затвердження Доповіді «Конкретні завдання для систем професійної освіти і навчання майбутнього» (березень 2001 р.) та проведення Конференції в Брюгге (жовтень 2001 р.), спрямованої на ініціацію процесу співробітництва у сфері професійної освіти і підготовки тощо. Ці ініціативи набули конкретної форми в Копенгагенській Декларації – стартовому документі, який започаткував так званий «Копенгагенський процес», названий за місцем проведення зібрання Європейської Комісії і міністрів освіти європейських країн у листопаді 2002 р.

Декларація націлювала Європейську Спільноту на вирішення таких завдань:

- створення єдиного європейського простору в сфері професійної освіти і підготовки;
- забезпечення прозорості кваліфікацій;
- вирішення проблеми визнання компетенцій і кваліфікацій;
- збільшення підтримки розвитку компетентностей і кваліфікацій на секторному рівні;
- розробку спільних принципів визнання неформального інформального (спонтанного) навчання;
- сприяння співробітництву в сфері оцінки якості з наголосом на обміні моделями і методами, а також загальними критеріями й принципами оцінки якості професійної освіти і навчання.

надання уваги навчальним потребам викладачів і майстрів у межах всіх форм професійної освіти і навчання⁴⁹.

Ключове поняття Копенгагенського процесу – «забезпечення якості» професійної освіти й навчання. Конкретніше завдання забез-

⁴⁸ European Union. Presidency Conclusion. 23–24 March 2000.– Lisbon: European Parliament, Directorate–General for the Presidency. – 2000. – 35 p. – P. 3.

⁴⁹ European Commission. Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training “The Copenhagen Declaration” [Електронний ресурс].– Режим доступу: http://www.ec.europa.eu/education/pdf/doc_125_en.pdf.

печення якості було сформульовано так: «Розвиток співробітництва у сфері забезпечення якості з наголосом на обміні моделями і методами, а також виробленні загальних критеріїв та принципів якості для професійної освіти і навчання».

Націленість на світові стандарти якості відображається в основних принципах Копенгагенського процесу, пов'язаних з добровільним характером співробітництва, оптимізацією сформованих у рамках національних систем ПТО моделей і взірців, спрямованістю на потреби громадян, участю соціальних партнерів тощо.

Оскільки основні положення і здобутки Копенгагенського процесу досить повно розглянуто вітчизняними дослідниками (Н. Ничкало, О. Щербак, Т. Десятов та ін.), зазначимо, що запровадження європейських механізмів, таких, як Eurorpass, Європейська Рамка кваліфікацій (EFQ), Європейська система перезарахування кредитів у сфері професійної освіти (ECVET) сформувало основу для реального загальноєвропейського простору професійної освіти і підготовки.

Проте після 8-річної європейської співпраці назріла потреба у визначенні довготермінових стратегічних цілей на 2011-2020 рр. на базі перегляду стратегічного підходу та пріоритетів Копенгагенського процесу. У 2010 р. в європейській професійно-технічній освіті відбулися дві важливі події: 9 липня 2010 р. Європейська Комісія прийняла документ «Нова рушійна сила європейської співпраці у сфері професійної освіти та навчання для підтримки стратегії «Європа 2020», який детально розкривав майбутні плани європейської політики в цій галузі, а 7 грудня 2010 р. в Брюгге було прийнято Комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання на 2011-2020 рр.⁵⁰.

Положення цих документів містять цінну інформацію для модернізації професійно-технічної освіти в Україні в контексті європейської інтеграції. Передусім, документи засвідчують досягнення Копенгагенського процесу. Зазначалося, що внесок Копенгагенського процесу в освітню політику країн у сфері професійної освіти був вчасний і вагомий. Процес ініціював ґрунтовні реформи, зокрема, стимулював розвиток національних рамок кваліфікацій, узгоджених з Європейською рамкою кваліфікацій (EFQ), яка задає ключові точки відліку для порівняння й зіставлення рівнів і змісту кваліфікацій, а також формує загальні принципи забезпечення якості: обґрунтованість і ефективність затрат приватних та державних фінансових коштів; збереження здоров'я й створення безпечних умов для тих,

⁵⁰ 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.

хто навчається; захист прав споживачів і клієнтів через гарантію доступу до професійної освіти і навчання; відповідність навчання чинним стандартам тощо. До важливих напрацювань щодо зіставлення кваліфікацій належать також: Європейська система залікових одиниць у професійній освіті і навчанні, аналогічна системі залікових одиниць Болонського процесу; система Europass; Європейська мережа забезпечення якості, яка грає головну роль у просуванні на добровільній основі Загальної рамки забезпечення якості професійної освіти і навчання; спільні механізми забезпечення якості тощо.

Одночасно з визнанням позитивної ролі взаємного навчання й обміну досвідом між країнами-членами в документах наголошується на необхідності широкого залучення до співпраці соціальних партнерів, провайдерів професійної освіти, громадськості, студентів. «Однієї лише політики у сфері професійної освіти і навчання недостатньо для подолання соціально-економічних викликів, реальної мобільності та навчання упродовж життя. Потрібні вичерпні підходи, які пов'язують професійну освіту з політиками в інших сферах, а особливо з політикою працевлаштування та соціальних гарантій»⁵¹.

Розгляд Копенгагенського процесу в широкому контексті європейської політики, насамперед, у світлі положень стратегії «Європа-2020», вимагає надання Копенгагенській Декларації 2002 р. нового імпульсу. У зв'язку з тим, що Копенгагенський процес є невід'ємною частиною стратегічної рамки «Освіта та навчання 2020», цілі у сфері професійної освіти мають залишатися стійкими, враховуючи сім загальних цілей – складових оновлення Європи:

- 1) створення так званого «інноваційного союзу», що відчинить двері науці та новим технологіям;
- 2) поліпшення системи освіти;
- 3) розвиток цифрового ринку та Інтернету;
- 4) перехід на ресурси відновлюваної енергії;
- 5) покращення підприємницького середовища Євросоюзу;
- 6) та 7) стосуються, з одного боку – модернізації ринку праці, а з іншого – європейської платформи по боротьбі з бідністю⁵².

Оскільки професійна освіта має є важливою у досягненні двох головних цілей стратегії «Європа 2020» у сфері освіти, а саме – до 2020 р. – зменшити кількість тих, хто покидає навчання, до рівня 10% та підвищити число осіб віком від 30 до 34 років, які мають вищу чи відповідну освіту, до рівня 40%, то було розроблено:

глобальне бачення професійної освіти у 2020 році;

⁵¹ 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.

⁵² Communication from the Commission. EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth (3.3.2010/Com (2010) 2020). – Brussels: European Commission – 2010 – 37 p. – P. 30.

11 стратегічних цілей на 2011-2010 рр. на основі цього бачення;
22 завдання на національному рівні у перші 4 роки (2011-2014),
із вказівкою на підтримку на рівні ЄС;

загальні принципи, що лежать в основі управління та власності
Копенгагенського процесу.

Насамперед, зупинимося на глобальному баченні систем професійної освіти, які до 2020 р. мають стати такими, щоб забезпечувати:

– привабливу й інклюзивну професійну освіту, включаючи кваліфікований викладацький персонал, інноваційні методи навчання, високоякісну інфраструктуру, високу відповідність ринку праці та адекватні шляхи подальшої освіти і навчання;

– якісну базову професійну освіту (initial VET), яку зможуть назвати учні, батьки та суспільство в цілому привабливою альтернативою загальній освіті. Базова професійна освіта має озброїти учнів ключовими компетентностями та спеціальними професійними вміннями і навичками;

– гнучку професійну освіту, базовану на навчальних досягненнях, яка передбачає гнучкі шляхи навчання в результаті проникності між різними освітніми підсистемами (шкільна освіта, професійна освіта, вища освіта, освіта дорослих), а також визнає неформальну та інформальну освіту, включаючи компетентності, набуті на робочому місці;

– загальноєвропейський освітній простір із прозорими системами кваліфікацій і підтримкою міжнародної мобільності;

– підвищення можливостей міжнародної мобільності студентів та викладачів сфери професійної освіти;

– легкооцінювану і якісну інформацію, управління та консультування упродовж життя, що формує цілісну мережу і надає можливість громадянам Європи керувати власним навчанням та професійною діяльністю, виробляючи виважені рішення⁵³.

Як бачимо, в Брюгському Комюніке окреслено ідеальний образ європейської професійної освіти і навчання в наступному десятилітті. На основі цього бачення сформульовано 11 стратегічних цілей розвитку даної сфери на довгострокову перспективу, тобто на 2011-2020 рр., а також 22 завдання щодо реалізації нової стратегії на середньострокову перспективу – 2011-2014 рр.

Тобто в стратегії чітко визначено цільові індикатори, зокрема:

престижна професійна освіта і навчання з висококваліфікованими викладачами та майстрами, високоякісною інфраструктурою, чіткою відповідністю ринку праці та «безтупикових» освітніх траєкторій;

⁵³ 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. – С. 8.

високоякісна базова професійна освіта як альтернатива загальній середній освіті;

легкодоступна та орієнтована на кар'єру професійна освіта і навчання;

гнучка система професійної освіти і навчання, що складається з відповідних підсистем;

європейський простір професійної освіти і навчання;

система інформаційної підтримки, консультацій, рекомендацій тощо.

Варто наголосити також на пріоритетах середньострокової перспективи, які традиційно формулюються в рамках Копенгагенського процесу. Хоча завдання на 2011-2014 рр. недостатньо чітко сформульовані, їх набір логічно продовжує низку завдань, вирішених у попередні роки: базова професійна освіта як приваблива освітня опція, зв'язок базової і подальшої професійної освіти, гнучкий доступ до кваліфікацій, інтернаціоналізація професійної освіти і навчання тощо. До прикладу, наведемо фрагмент тих завдань, що відповідають стратегічним цілям 1 і 2 – вдосконалення якості та ефективності професійної освіти, посилення її привабливості.

Завдання на національних рівнях:

1. Організувати заходи, які мають сприяти привабливості та досконалості професійної освіти, включаючи в них кампанії, зокрема, змагання щодо володіння сучасними професійними вміннями тощо;
2. Збільшувати можливості учнів, які отримують обов'язкову шкільну освіту, бути добре обізнаними у сфері професій і професійної кар'єри;
3. Проводити адекватні дії щодо запровадження Рекомендацій Європейської рамки забезпечення якості професійної освіти та наближення до цих рамок забезпечення якості професійної освіти на національних рівнях;
4. Гарантувати, що ключові компетентності й уміння управління кар'єрою інтегровані у навчальні програми базової професійної освіти і здобуття її може продовжуватися під час подальшої професійної освіти і навчання;
5. Урядам, соціальним партнерам і провайдерам професійної освіти і навчання:
 - максимізувати навчання на виробництві, включаючи учнівство, для того, щоб зробити внесок у збільшення кількості учнів у Європі в 2012р.;
 - створити можливості для підвищення співпраці між закладами професійної освіти та підприємствами (комерційними чи некомерційними), наприклад, через практику для вчителів на підприємствах тощо;

- надати закладам професійної освіти можливість зворотного зв'язку щодо відповідності підготовки випускників вимогам сучасного виробництва і їх працездатності в цілому (feedback on the employability);

6. Продовжувати роботу над створенням систем моніторингу процесу переходу від навчання до роботи.

Підтримка на рівні ЄС:

- розробка європейського документа щодо ролі професійної майстерності для постійного і безперервного розвитку;
- європейська підтримка заходів стимулювання привабливості професійної освіти і навчання, включаючи дії Євробарометра у цій сфері тощо;
- заохочення конкуренції та змагання у сфері професійних умінь на європейському і світовому рівнях;
- управління і технічна підтримка запровадження Європейської рамки забезпечення якості професійної освіти та навчання; огляд стану запровадження національних рамок забезпечення якості професійної освіти і навчання;
- створення тематичної мережі оцінювання якості в рамках програми «Леонардо да Вінчі»;
- розроблення європейського посібника щодо успішних моделей навчання на виробництві (разом із CEDEFOP);
- створення Європейської Ради Вмінь;
- розвиток спільного діалогу, спрямованого на об'єднання світу освіти і навчання та світу праці, з урахуванням інших інструментів ЄС, таких, як Європейська рамка кваліфікацій;
- аналіз кращих практик та керівних принципів із врахуванням зміни профілів роботи викладачів і майстрів професійної освіти і навчання (разом із CEDEFOP)⁵⁴.

Зосереджуючи увагу на стратегічних цілях, ми можемо ідентифікувати ті, які прямо чи опосередковано стосуються розвитку кваліфікацій в європейському просторі професійної освіти і навчання. У Брюггському Комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання на 2011-2020 рр. є багато звернень до цієї проблеми. Особливо чітко вона простежується в розділі 3. «Доступність навчання і кваліфікації», де ставиться завдання систематично використовувати та просувати європейські механізми

⁵⁴ 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. – С. 10.

забезпечення прозорості кваліфікацій – Європейську рамку кваліфікацій, Європейську систему перезарахування кредитів у сфері професійної освіти (ECVET), Europass та ін. для заохочення міжнародної мобільності; завершити створення національних рамок кваліфікацій (NQF), які ґрунтуються на навчальних досягненнях, використовуючи їх як каталізатор для створення більшої проникливості між професійною та вищою освітою, для створення й реалізації професійної освіти на рівні старшої школи та вищої освіти та для реалізації гнучких методів навчання; оновити рівні національних рамок кваліфікацій (NQF), зіставивши їх із рівнями європейських рамок кваліфікацій (EQF) (до 2012 р.); створити та запровадити використання процедур визнання неформальної та інформальної освіти, що підтримується EQF/NQF тощо.

Для трансформації професійної освіти в Україні в умовах її європейської інтеграції ці документи, безумовно, є перспективними орієнтирами. Як зазначається в аналізі системи професійної освіти і навчання в Україні у рамках реалізації Туринського процесу⁵⁵, проходить стандартизація змісту професійної освіти: вперше в історії України розроблена Національна рамка кваліфікацій (2011 р.) як документ нової моделі нормативно-правового забезпечення взаємозв'язку секторів освіти і праці, з рівнями якої будуть узгоджуватися майбутні галузеві й міжгалузеві кваліфікаційні рамки та професійні стандарти; створена Міжвідомча робоча група з питань розробки і впровадження державних стандартів професійної освіти; підготовлена методологія розробки професійних стандартів професійної освіти нового покоління, затверджені методичні рекомендації з розробки Державних стандартів професійної освіти з конкретних робочих професій на основі компетентнісного підходу з метою їх переорієнтації на стандартизацію результату, а не процесу; розпочато запровадження структурних компонентів системи моніторингу якості, зокрема рейтингового оцінювання діяльності ПТНЗ, яка є моделлю, що об'єднує зовнішнє і внутрішнє оцінювання, спрямоване на моніторинг як регіональних, так і галузевих потреб при використанні кількісних і якісних показників тощо.

Водночас, українська система професійної освіти має низку серйозних внутрішніх викликів:

неадекватний рівень науково обґрунтованого прогнозування ринку праці з урахуванням програм розвитку економіки;

⁵⁵ Analysis of the system of vocational education and training in Ukraine in the framework of the “Torino Process” // Olena Lokshyna eds. Report prepared by Vyacheslav Suprun, Victoria Karbysheva, Olena Lokshyna, Alla Lutskaya, Liudmyla Scherbak, Olha Scherbak and Inessa Lynnyk. – EFT. – 2012. – 38 p. – С. 8.

пасивність роботодавців у вирішенні проблем професійної освіти;

лімітоване фінансування навчальних закладів професійної освіти з державного та місцевого бюджетів на розвиток і проведення системних реформ;

недосконалість нормативно-правової бази в частині професійної підготовки робітничих кадрів;

недостатня ефективність системи управління якісними змінами у професійній освіті на центральному та регіональному рівнях, відсутність чіткої визначеності функцій і повноважень вертикалі влади щодо професійної освіти;

відсутність науково обґрунтованих концептуальних основ розвитку професійної освіти і методик розрахунку вартості підготовки кваліфікованих робітників у закладах системи із врахуванням складності, наукоємності, матеріалоємкості професій і кінцевих результатів роботи навчальних закладів⁵⁶.

Принагідно зазначимо, що, за висновками Звіту, до позитивних сучасних надбань щодо інтеграції системи професійної освіти в єдиний європейський простір у Звіті включено розробку та прийняття в 2011 р. Національної рамки кваліфікацій, яка розроблялась за підтримки Європейського Фонду Освіти та Ради Європи. Її методологічні орієнтири співвідносяться з підходами міжнародної спільноти, що формує європейську спрямованість подальшого розвитку професійної освіти України.

2.2. Роль та особливості міжнародних порівняльних досліджень у розвитку кваліфікацій і професійних стандартів в умовах інтеграції

Система професійно-технічної освіти України перебуває на важливому і відповідальному етапі свого розвитку, зумовленого необхідністю пошуку шляхів до суспільства знань. Рушійними силами цих процесів є поєднання і забезпечення успішної взаємодії науки, освіти та інновацій – складових так званого «трикутника знань» (knowledge triangle). На часі перегляд цільових орієнтацій та розробки принципово інших теоретичних, змістових і технологічних засад професійної освіти у контексті поєднання процесів набуття знань (навчання), відкриття і створення нових знань (дослідження), передачі знань (викладання), сприяння якості знань (забезпечення якості освіти) та їх використання на робочих місцях.

⁵⁶ Analysis of the system of vocational education and training in Ukraine in the framework of the “Torino Process” // Olena Lokshyna eds. Report prepared by Vyacheslav Suprun, Victoria Karbysheva, Olena Lokshyna, Alla Lutskaaya, Liudmyla Scherbak, Olha Scherbak and Inessa Lynnyk. – EFT.– 2012.– 38 p. – С. 7.

Чільне місце у забезпеченні політичних рішень у галузі розвитку професійної освіти, а також супроводу їх реалізації в європейських країнах належить транснаціональним (порівняльним) дослідженням і транснаціональним практико-орієнтованим проектам. Як показав аналіз, дослідженням процесів інтернаціоналізації професійної освіти й навчання в Європі притаманні такі особливості:

стрімке зростання кількості досліджень, що пов'язано з інтенсифікацією та розвитком процесів інтеграції в європейській професійній освіті і навчанні;

аналіз форм інтернаціоналізації стає дедалі більш значущим компонентом досліджень професійної освіти, що є індикатором включення інтернаціонального контексту в загальну структуру освітнього процесу;

публікації з проблеми інтернаціоналізації професійної освіти і навчання зорієнтовані в основному на вирішення практичних, а не дослідницьких завдань, що свідчить про великий попит практики в цій сфері: змістова динаміка досліджень спрямовується не від теорії до практики, а навпаки – від вирішення практичних проблем інтернаціоналізації професійної освіти і навчання до теоретичного узагальнення досвіду;

серед досліджень у сфері професійної освіти і навчання збільшилась кількість практико орієнтованих міжнародних досліджень, які фактично є методологічно неформальними видами досліджень на зразок case-study, а також методів вирішення проблем та досліджень на базі діяльності тощо. Їх базовим поняттям є екстерналізація – відкриття системи зовнішньому досвіду, що уможливує адекватний підхід до опису культурної своєрідності, реальну оцінку різних варіантів політичних рішень і використання практичних моделей для ситуації у своїй країні, допомагає краще зрозуміти свої проблеми через додаткові смисли, породжені використанням зовнішнього досвіду тощо;

актуалізувались проблеми формування культури транснаціональних досліджень, яка забезпечує збереження та розвиток різних системних і культурних моделей мислення, а також розробку кроскультурної перспективи для європейського простору професійної освіти і навчання;

тематика досліджень у сфері інтернаціоналізації професійної освіти й навчання помітно розширилась, характеризується комплексністю і багатовекторністю.

Пріоритетними напрямками наукових досліджень є:

а) розробка єдиного простору професійної освіти і навчання, що забезпечує потреби нової європейської реальності з новими формами навчання та праці;

б) вивчення природи «профілів професій», що складають основу для розробки сценаріїв, якими могли би керуватися політики в

державному і приватному секторах. Дослідження даної галузі пов'язані з переосмисленням поняття «професійна ідентичність» з позиції ключових компетенцій;

в) створення моделей взаємодії між професійною освітою та загальною освітою, професійною освітою і розвитком людських ресурсів у контексті освіти впродовж життя;

г) дослідження природи, типології і форм неформального навчання;

г) проблеми стандартизації професійної освіти і навчання та її якості відповідно до потреб ринку тощо (Р. Аліксандер, П. Бродфуд, Ч. Дей, М. Квятковскі, О. Олейникова, Х. Шмідт).

Перспектива розвитку названої тематики досліджень у сфері професійної освіти і навчання в європейських країнах пов'язана з новими пріоритетами розвитку Копенгагенського процесу в світлі нинішніх і майбутніх викликів, а також даними Туринського процесу за результатами звітів країн у 2012 р. Для вітчизняних дослідників великого значення набувають перспективні пріоритети підтримки розвитку професійної освіти і досліджень у країнах-партнерах з боку Європейського Фонду Освіти – ЄФО, який від часу свого започаткування надає підтримку країнам Центральної і Східної Європи, а також Новим Незалежним Державам у справі реформування національних систем професійної освіти і навчання в цілому і розвитку нових стандартів зокрема.

Для того, щоб охарактеризувати методологію та особливості досліджень ЄФО, звернемося до проекту «Стандарт 2000» (1999-2000 рр.), який передбачав розробку стандартів професійної освіти і навчання шляхом поширення інформації і позитивного досвіду, обговорення різних підходів та аналізу особливих потреб, а також надання рекомендацій щодо поліпшення досліджень у цій галузі⁵⁷. У ході проекту країни-партнери апробували ряд поширених в Європі методів підвищення ефективності роботи щодо *виявлення потреб ринку праці й визначення вимог до посади (робочого місця)*. За результатами цієї роботи було запропоновано створити міжнародну схему визначення стандартів професійної освіти і навчання із врахуванням вимог до посади (робочого місця), навчання та оцінки.

У проєкті «Стандарт 2000» зроблено висновок, що найслабкішою ланкою в цій схемі є визначення й опис вимог до посади (робочого місця). Для надання допомоги країнам-партнерам було розроблено керівництво з методики аналізу і програма навчання методам вироблення вимог до посади (робочого місця). Провідним у методології дослідження став метод функціонального аналізу, роз-

⁵⁷ Mansfield B., Schmidt H. Linking Vocational Education and Training Standards and Employment Requirements: The International Manual. –Torino: European Training Foundation, 2001. – 69 p.

роблений у Великобританії і детально описаний у книзі Б. Менсфілда і Л. Мітчел «До компетентної робочої сили» (1996 р.).

Такий підхід мав важливе значення, адже в міжнародній практиці для розробки професійних стандартів використовуються різні методики, залежно від обраних засад. Частина розробників професійних стандартів базується на дослідження й моделювання характеристик поведінки працівників, частина – на аналіз посадових інструкцій тощо. За методом функціонального аналізу професійна діяльність роз'єднується на структурні елементи – трудові функції, по кожній із яких встановлюються вимоги до вмінь і знань працівників тощо.

Дослідники дійшли згоди, що стандарти професійної освіти і навчання не можуть базуватися лише на знаннях про функції сьогодишньої, поточної трудової діяльності. Опис трудових функцій має здійснюватися із врахуванням перспектив розвитку професії на основі: кращих прикладів існуючої практики; сучасних міжнародних вимог і досвіду; нових вимог до робочого місця, пов'язаних зі значущими змінами в економіці; змін у методах, технологіях і культурі тощо⁵⁸.

Для досягнення релевантності навчальних програм у різних країнах здебільшого проводиться *аналіз завдань*, який передбачає вивчення діяльності людей у ході виконання ними певної роботи (ієрархічний аналіз завдань, список завдань, опитувальник щодо позиційного аналізу, метод критичного інциденту, карта головних і загальних умінь і навичок тощо). Віддаючи належне методів аналізу завдань, розробники проекту вважають, що за сучасних умов він може використовуватися лише для опису ручної праці у стабільних професіях. Але в професіях, що змінюються, цей метод швидко застаріває, вимагаючи постійного й дорого перегляду.

Вважаємо за доцільне навести й інші аргументи на користь заміни аналізу завдань на функціональний аналіз при зборі інформації для створення професійної специфікації:

- аналіз завдань базується на спостереженні за тим, що нині робить працівник без врахування того, що він має робити у світлі міжнародного досвіду;

- специфікації на базі аналізу завдань ведуть до сильної деталізації, що тягне за собою бюрократію, додаткові адміністративні процедури, а також високу вартість робіт тощо;

- метод аналізу завдань розроблявся у ті часи, коли трудова діяльність розбивалась на ручні операції в межах малотривалих циклів;

- метод аналізу – це породження систем виробництва, розроблених на базі принципів наукового управління, які не розглядають загальні вимоги, пов'язані з нетехнічними аспектами праці. Тобто,

⁵⁸ Mansfield B., Schmidt H. Linking Vocational Education and Training Standards and Employment Requirements: The International Manual. –Torino: European Training Foundation, 2001.– 69 p. – С. 18-19.

поза увагою залишаються дрібномасштабні завдання, які не вимагають планування, комунікативних та координаційних умінь тощо. Проте сучасні кваліфіковані робітники мають володіти багатьма вміннями і навичками і бути здатними адаптовуватися до стрімких змін умов праці.

Вкладом даного дослідження у методологію проведення транснаціональних наукових досліджень є *міжнародне визначення кваліфікованого робітника* в умовах сучасної економіки, базоване на описі того, що кваліфікований робітник має робити на своєму робочому місці і яких результатів він повинен досягти (див. рис. 1). Отриманий опис є синтезом підходів, які використовуються в різних європейських країнах, включаючи Великобританію, Німеччину, Францію, Голландію та Ірландію. На нашу думку, він є прикладом того, як у рамках транснаціональних наукових досліджень національно-специфічні підходи підлягають рефлексії з позиції інших підходів і досвіду, що виводить їх на якісно новий рівень за рахунок формування додаткових смислів, породжених екстерналізацією.

Кваліфікований робітник: людина, яка здатна відповідати технічним вимогам певної професійної сфери (галузі, професії, ремесла), а також:

- визначати потреби в ресурсах, мати доступ, здійснювати збір, аналіз, розподіл й інтерпретацію інформації та даних;
- планувати свою роботу відповідно до вимог користувачів, включаючи підготовку, виявлення методів і послідовностей, а також критеріїв якості;
- здійснювати моніторинг якості власної діяльності, виправляти недоліки і переглядати робочу методологію;
- брати на себе відповідальність при передачі роботи на наступні етапи процесу.

На додаток до цього, кваліфікований робітник здатен:

- працювати в дусі співробітництва зі своїми колегами по робочій групі;
- ефективно спілкуватися з тими, з ким працює;
- вирішувати технічні проблеми, які виникають у сфері його діяльності;
- приймати правильні рішення, які стосуються сфери його компетентності;
- робити пропозиції щодо раціоналізації робочих методів і процесів;
- адаптовуватися й змінюватися у зв'язку з появою нових обставин, оволодіваючи новими знаннями, вміннями і навичками;

- працювати, забезпечуючи власну безпеку та безпеку навколишніх людей;
- володіти сучасними соціальними і професійними цінностями та етикою.

Називаючи даний опис моделлю кваліфікованого робітника, дослідники умовно виокремлюють п'ять її блоків:

1) кваліфікований робітник має відповідати *технічним вимогам*, тобто володіти вміннями, специфічними для даного типу заняття/професії;

2) кваліфікований робітник повинен *управляти робочим процесом*:

визначати свої потреби в ресурсах, стежити за їх якістю, оновлювати робочі методи і передавати роботу далі (по технологічному ланцюжку);

3) кваліфікований робітник має вміти налагоджувати добрі комунікаційні *взаємини* з іншими працівниками;

4) кваліфікований робітник має бути здатним вносити свій вклад в *організацію праці* вирішенням проблем, висловленням міркувань, раціоналізаторськими пропозиціями й адаптацією своєї діяльності відповідно до зміни вимог тощо;

5) кваліфікований робітник повинен розуміти соціальну й екологічну відповідальність, яка лежить на ньому, та працювати безпечно й етично⁵⁹.

Основне завдання: щоб кожна міжнародна вимога до кваліфікованого персоналу повинна бути відображена в національних стандартах професійної освіти і навчання.

Значний вклад у розробку методології транснаціональних наукових досліджень внесли програми Європейського Союзу, які підтримують професійну освіту і навчання, зокрема, програма «Леонардо да Вінчі»⁶⁰. Вона чітко визначила роль і місце наукових досліджень для розвитку професійної освіти в Європі як фактора забезпечення високої якості систем професійної освіти. Здійснені в її рамках проекти заклали основи для створення науково обґрунтованих систем збору й аналізу даних у галузі безперервної професійної освіти («Форс»), розробки механізмів оцінювання результатів дослідження («Комет»), побудови концептуальних рамок, а також відповідних моделей та механізмів поширення результатів дослідження («Юротехнет») тощо.

⁵⁹ Mansfield B., Schmidt H. Linking Vocational Education and Training Standards and Employment Requirements: The International Manual. –Torino: European Training Foundation, 2001.– 69 p. – С. 32.

⁶⁰ Программы [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.increase.eu/ru/127.php>.

Формування науково-дослідницької традиції в рамках транснаціональних проектів здійснювалося завдяки закладеним у їх структуру і зміст двом компонентам – дослідницькому і розвивальному. Так, компонент розвитку в проекті «Стандарт 2000» полягав у розробці міжнародної схеми визначення стандартів професійної освіти і навчання, яка включає вимоги ринку праці, навчання й оцінки, а дослідницький компонент – у формуванні теоретичних основ і механізмів розробки стандартів із застосуванням функціонального аналізу.

За останнє десятиріччя в Європі напрацьовано значну кількість наукових досліджень, аналіз яких показує, що вони стали більше орієнтуватися на порівняння, а не на традиційні описи (study case). Йде напружена робота по створенню методологічного апарату наукових досліджень для сфери професійної освіти і навчання.

Продовжуючи тематику кваліфікацій і стандартів, розглянемо проект «Динаміка кваліфікацій: визначення й оновлення професійних і освітніх стандартів», здійснений в Європейському Центрі розвитку професійної освіти (European Center for the Development of Vocational Training – CEDEFOP) в 2007-2009 рр. (Д. Блонавольд, Л. Крічевська, Б. Люс, К. Люс)⁶¹. Як зазначила А. Булгареллі (директор CEDEFOP) у передмові до видання матеріалів проекту, під патронатом CEDEFOP виконано декілька транснаціональних проектів з проблеми кваліфікацій та стандартів у країнах Європи. Методологія даного дослідження спрямовувалась на виявлення багатоманітності національних підходів до запровадження стандартів. Водночас було зроблено ще один крок до обґрунтування загальноєвропейського підходу, зокрема, виявлено спільні тенденції розвитку професійних і освітніх стандартів тощо. Як бачимо, міркування директора CEDEFOP щодо проведеного дослідження підтверджує думку про те, що, завдяки своїй практичній орієнтації, транснаціональні дослідження у сфері професійної освіти і навчання, з одного боку, зберігають зв'язки з національними системами, а з іншого – спрямовані на вирішення загальних («міжнародних») завдань, зумовлених процесами європейського економічного розвитку, й необхідністю єдиних вимог до професійних умінь у ХХІ столітті.

Важливе місце в розробці методології дослідження займає обґрунтування провідних понять проекту. Так, провідними поняттями названого проекту є: кваліфікація, кваліфікаційні стандарти, професійні стандарти, оцінні стандарти. Розробники проекту користуються базовим визначенням поняття «*кваліфікація*», згідно з рекомендаціями

⁶¹ Ehedynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards. CEDEFOP panorama series. – Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009.–75 p.

до Європейської рамки кваліфікацій щодо навчання упродовж життя, а саме: «кваліфікація – це офіційний результат процесу оцінювання й визнання, який надається, коли компетентний орган установив, що особа досягла результатів навчання за визначеними стандартами»⁶².

Кваліфікаційні стандарти – це норми і вимоги, які застосовуються для таких аспектів кваліфікацій:

професійні стандарти визначають «основні професії», описуючи фахові завдання й операції, а також компетенції, типові для даної професії. Професійні стандарти дають відповідь на запитання: «Що фахівець повинен уміти виконувати на робочому місці?»;

освітні стандарти визначають очікувані результати навчального процесу, програму навчання у сенсі змісту, навчальних завдань і планів, а також методів й умов навчання (на робочому місці, в навчальному закладі тощо). Освітні стандарти дають відповідь на запитання: «Чого учень повинен навчитися, щоб у майбутньому бути ефективним працівником?»;

оцінні стандарти визначають об'єкт оцінки, критерії успішності, методи оцінювання, стандарти, а також склад комісії, яка надає відповідну кваліфікацію. Оцінні стандарти дають відповідь на запитання: «Як ми пересвідчимося, що майбутній фахівець отримав потрібні знання й уміння для виконання роботи?».

Дослідження показало, що майже в усіх європейських країнах кваліфікації базуються на стандартах, у яких взято до уваги ці три аспекти. Проте порівняльний аналіз національних доповідей (32 країни) засвідчив істотні відмінності: не всі країни роблять виразний поділ на професійні, освітні та оцінні стандарти; в національних стандартах використовуються різні концепції й термінологія, які тлумачаться по-різному⁶³.

Водночас виявлено *спільні тенденції* у визначенні й оновленні професійних і освітніх стандартів:

1) збільшення кількості країн, які використовують для поліпшення зв'язку між світом праці й освітою *професійні стандарти на базі навчальних досягнень*. Процес визначення професійних стандартів найактивніше проходить у країнах, які реформують свої системи професійної освіти: у нових країнах-членах (Естонія, Латвія, Польща) та в країнах-членах зі стажем (Іспанія, Італія, Люксембург). Актуалізується проблема застосування в національних стандартах професійної освіти й підготовки сучасного наукового підходу, що

⁶² European Parliament; Council of the EU. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European qualifications framework for lifelong learning // Official Journal of the European Union.–2008.–6 May. C. 111.– p.1–7.

⁶³ Ehedynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards. CEDEFOP panorama series. – Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009.–75 p. – C. 11-12.

базується на результатах навчання. У порівняльних дослідженнях варто приділити особливу увагу різним концепціям компетентності, які закладаються в основу визначення результатів навчання;

2) постійне зростання кількості методів й інформаційних ресурсів, що використовуються для визначення кваліфікаційних стандартів. Проте, якщо деякі країни напрацьовують власні наукові методології розробки стандартів, то інші – або не розкривають своїх теоретичних доробків, або повністю покладаються на практиків у справі визначення вимог до кваліфікацій. Такі національні сценарії розробки стандартів загострюють проблему якості оцінних стандартів і кваліфікаційних стандартів у цілому. Подальші порівняльні дослідження мають дати відповідь на питання про пріоритети у підходах до оцінювання: теорія чи практика? Що має бути підґрунтям оцінювання: теоретичні засади (обґрунтування функцій стандартів, концепцій компетентності тощо), чи модифікована сучасна практика оцінювання? Це стало важливим для майбутніх європейських проектів щодо напрацювання спільних ключових завдань і компетентностей, які будуть використовуватися як основа для розробки національних освітніх стандартів і навчальних програм;

3) зростають масштаби й інтенсивність включення стейкхолдерів (зацікавлених сторін) у визначення професійних стандартів. Переважна більшість країн запроваджують обов'язкову участь стейкхолдерів, особливо соціальних партнерів, для збільшення відповідності й легітимності кваліфікацій щодо ринку праці. Це є гострою проблемою для тих країн, які не мають традицій соціального партнерства, – розбудова й утвердження на офіційному рівні відповідальності стейкхолдерів уможлиблює їхню ефективну участь у процесах стандартизації.

4) здійснено перехід на модульне навчання, яке не тільки підвищує гнучкість і відповідність національних систем професійної освіти й навчання, а й сприяє міжнародній мобільності⁶⁴.

Таким чином, виявлені тенденції є вкладом у розвиток європейського виміру професійної освіти і навчання та створення єдиного європейського простору в цій галузі. При цьому центральним питанням розвитку порівняльних досліджень і транснаціональних проектів є взаємодія теоретиків і практиків, тобто питання про те, наскільки ефективно ці дослідження застосовуються на практиці, включаючи їх вплив на прийняття рішень у сфері європейської та національної освітньої політики. Практиками, у даному разі, є особи, відповідальні за прийняття рішень в освітній політиці. Існують різні моделі взаємодії дослідників та практиків, зокрема: інструментальна, концептуальна, стратегічна тощо.

⁶⁴ Ehedynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards. CEDEFOP panorama series. – Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009.–75 p. – С. 54-55.

Цінність порівняльних досліджень для обґрунтування європейської стратегії розвитку професійної освіти і навчання досить висока. Як зазначають відомі компаративісти Р. Аліксандер, Р. Бродфуд, Д. Філіпс у праці «Навчання через порівняння: нові напрями в порівняльних педагогічних дослідженнях»⁶⁵, порівняльне вивчення освітньої політики – це одна з наскрізних дослідницьких тем. Методологія порівняльних досліджень освітньої політики в умовах інтернаціоналізації освіти має враховувати нові реалії – міжнародний контекст. Постають принципово нові проблеми: як вагомо і переконливо дослідити й порівняти національні освітні політики в міжнародному контексті (європейському, світовому), як оцінювати вплив і наслідки освітньої політики та її відповідність (або невідповідність) суспільним запитам, а також виявити й обґрунтувати умови і механізми цієї відповідності або невідповідності тощо.

⁶⁵ Learning from comparing: new direction in comparative education research/ Edited by Robin Alexander, Patricia Broadfoot& David Phillips.– London: Oxford, 1999.– Vol.1.– 304 p.

РОЗДІЛ 3. МІЖНАРОДНІ ТА НАЦІОНАЛЬНІ РАМКИ КВАЛІФІКАЦІЙ

3.1. Європейська рамка кваліфікацій – рушійна сила професійної освіти і навчання в європейському і світовому просторах

Розробка і запровадження Європейської рамки кваліфікацій різнобічно вивчається вітчизняними і зарубіжними дослідниками:

як концептуальна ідея, каталізатором якої стали процеси економічної уніфікації, відомі у світі як глобалізація, європеїзація, регіоналізація тощо. Наявність різних стандартів професійного навчання ускладнює переміщення робітників у рамках регіонального, а тим більше – транснаціонального ринку. Відповідно, це гальмує економічний розвиток, тому що сфера виробництва не отримує необхідні їй людські ресурси певної кваліфікації в оперативні терміни і в достатній кількості. Іншими словами, *єдиний економічний ринок потребує єдиної кваліфікації робочого персоналу*^{66, 67};

як політична ініціатива Європейського Союзу, витоками якої є рішення Копенгагенської⁶⁸, Маастрихтської⁶⁹ та Гельсінської⁷⁰ декларацій у частині порівнянності систем професійної освіти, прозорості присвоєваних кваліфікацій і свідоцтв та відповідної якості професійної освіти й навчання. Саме в цих документах вперше серед європейських країн були узгоджені загальні національні пріоритети. На основі прийнятих рішень у Гельсінкі було сформульовано завдання про створення єдиного європейського професійно-освітнього простору, про забезпечення прозорості кваліфікацій (за рахунок упровадження європейського резюме, додатка до диплома чи свідоцтва про освіту, свідоцтва про навчання за кордоном), про визнання компетенцій і/чи кваліфікацій між різними країнами й на різних рівнях встановленням референтних рівнів, розробкою загальних принципів та інших заходів, що включають систему переведення

⁶⁶ Кальченко Т.В. Глобальна економіка: методологія системних досліджень: Монографія. – К.: КНЕУ, 2006. – 248 с.

⁶⁷ Економічні проблеми XXI століття: Міжнародний та український виміри / за ред. С. Юрія, Є.В. Савельєва. – К.: Знання, 2007. – 595с.

⁶⁸ European Commission: Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training “The Copenhagen Declaration” [Електронний ресурс].– Режим доступу: http://www.ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf.

⁶⁹ Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET) [Електронний ресурс].– Режим доступу: http://www.kpmc.lt/PMIT/doc/final_tekstas-Maastricht%20.pdf.

⁷⁰ The Helsinki Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training. Communiqué of the European Ministers of Vocational Education and Training, the European Social partners and the European Commission, convened in Helsinki on 5 December 2006 to review the priorities and strategies of the Copenhagen Process [Електронний ресурс].– Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/doc/helsinki_en.pdf.

кредитних одиниць для професійної освіти і навчання, визначення кредитних одиниць, одиниць навчання і модулів тощо;

як інструмент реформування освіти з метою розвитку спільних цілей для всіх національних рамок кваліфікацій країн ЄС за напрямками: 1) встановлення національних стандартів знань, умінь і широких компетенцій; 2) удосконалення якості освіти і навчання; 3) організація системи координації та порівняння кваліфікацій шляхом встановлення зв'язків між різними кваліфікаціями; 4) забезпечення і подальший розвиток процедур одержання доступу до навчання, зміна програм навчання із врахуванням досягнутих результатів і переходу на наступний рівень освіти тощо ⁷¹;

як узагальнена довідкова рамка, яка дає змогу європейським країнам позв'язувати Національні рамки кваліфікацій між собою та перевести національні кваліфікації у простіший і зрозуміліший для сприйняття національними суб'єктами формат, що долає національну специфіку, а значить, і національні межі у сфері освіти, й, зрештою, національні кваліфікації. Таке спрощення дає змогу робітничому персоналові вільно переміщатися в рамках дії ЄРК, зокрема – змінювати роботу й освітні заклади. Освітній системі таке спрощення надає мобільності й гнучкості ⁷².

Погляди західних учених про призначення Європейської рамки кваліфікацій відображаються в даних опитування, проведеного в 2014 р. Європейською мережею дослідників у сфері професійної освіти і навчання. В опитуванні брали участь 187 дослідників із різних країн. На запитання: «Чи поліпшить ЄРК якість професійної освіти і навчання в Європі?», 41,7% опитаних відповіли однозначно – «так», 33,3% заперечили, а 25% – відповіли «не впевнений».

На наш погляд, такі результати опитування свідчать скоріше про стурбованість європейських учених ідеологією та процедурами запровадження Європейської рамки кваліфікацій у країнах ЄС, аніж про її суть і цінність. Якщо економічні стандарти європейського ринку впроваджуються досить оперативно, оскільки зрозумілі і в цілому загальноновизнані, то стандарти у сфері освіти характеризуються переважно національною орієнтованістю. Причина слабкої мобільності освітньої сфери відносно економічної полягає в тому, що вона значно зумовлена традиціями і національною ментальністю. А тому процес «європеїзації» сфери освіти є довгим і потребує поетапності. Як відомо, пошук мови для опису європейської системи кваліфікацій здійснювався в рамках Болонського та Копенгагенського процесів, а також на рівні національних держав.

⁷¹ Десятов Т. М. Національні рамки кваліфікацій в країнах ЄС: порівняльний аналіз: наук.-метод. посіб./ за ред. Нічкало Н.Г.– К.: Вид-во «АртЕк», 2008.– С. 257.

⁷² Чистохалов В.Н., Ким Ч.Ю., Омурзакова А.Б. Сравнительный анализ национальных рамок квалификаций России и Казахстана// Электрон. журнал об образовании.–2013.–№ 64.

Приєднуємося до думки тих дослідників, які вважають, що на сучасному етапі ЄРК не замінює національні системи кваліфікацій і не є автоматичним механізмом для порівняння кваліфікацій. Проте в перспективі, в міру посилення економічної інтеграції, питання створення модифікованої, розширеної ЄРК, обов'язкової для всіх членів єдиного європейського співтовариства, обов'язково актуалізується.

Як показало дослідження, майже всі європейські країни, що беруть участь у стратегії «Європа 2020», почали працювати над впровадженням НРК відразу після прийняття рекомендації Європейського парламенту та Ради Європи щодо впровадження Європейської Рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя⁷³. У цій рекомендації країнам пропонувалося пов'язати свої системи кваліфікацій із ЄРК шляхом: співвіднесення своїх рівнів кваліфікацій з ЄРК та розроблення національних кваліфікацій відповідно до національного законодавства і практики.

В Україні Національна рамка кваліфікацій прийнята у листопаді 2011 р. Детально розглянемо перший із серії документів Європейської Комісії, спрямованих на підтримку запровадження ЄРК, а саме – «Пояснення до Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя»⁷⁴. Принагідно зазначимо, що розробка і запровадження Європейської рамки кваліфікацій оцінюються в документі як *новий підхід до європейського співробітництва в сфері кваліфікацій*. Дійсно, вперше в історії європейських інтеграційних процесів зроблено спробу запровадити навчальні результати в опис усіх форм кваліфікацій, розгорнутих у часі, а також у спектр кваліфікаційних рівнів. Як зазначалося, для досягнення успіху запровадження ЄРК необхідно, щоб всі ясно розуміли: цілі й головні функції кваліфікаційної рамки; принципи і логіку розробки рамки (як потрібно конструювати дескриптори; як вони будуть читатися тощо); вимоги щодо запровадження (залучення зацікавлених сторін, зіставність, якість оцінювання тощо).

Пояснення до Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя мають вигляд відповідей на 12 питань, які найчастіше виникають у процесі модернізації національних кваліфікаційних рівнів відповідно до Європейської рамки кваліфікацій, а також при їх впровадженні в практику та в усі нові кваліфікаційні документи.

Запитання № 1: Чому Європейська рамка кваліфікацій названа мета-рамкою?

Європейська рамка кваліфікацій розроблена для того, щоб працювати з різними кваліфікаційними системами і рамками в Європі.

⁷³ The European Qualifications framework for lifelong learning: descriptors defining levels in The European Qualifications framework (EQF) [Електронний ресурс].– Режим доступу: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture.

⁷⁴ European Commission: Explaining the European Qualifications Framework for Lifelong Learning.– Luxembourg: Office for Official Publications of European Communities, 2008.–15p.

При цьому до уваги взято чимало факторів, таких, як багатоманітність національних систем, можливість зіставлення та порівняння кваліфікацій між країнами тощо. У цьому сенсі ЄРК є рамкою для інших рамок і систем. Тому вона може бути визначена як мета-рамка. Кваліфікаційну рамку можна розглядати як частину кваліфікаційної системи, в якій представлено рівні кваліфікацій у певній ієрархії.

ЄРК буде допомагати у взаємодії національних кваліфікаційних систем з їх складними (заплутаними) рівнями, а також національних чи секторальних кваліфікаційних рамок тощо. У процесі запровадження ЄРК очікується, що кожна країна, конструюючи свої національні кваліфікації, буде звертатися (у дипломах, сертифікатах тощо) до 8-рівневої рамки кваліфікацій. Це означає, що всі рівні ЄРК (від першого – до восьмого) мають відображатися в національних рамках кваліфікацій.

Запитання № 2: За якими принципами вибудовані дескриптори ЄРК і що принесе їх запровадження?

Розроблені дескриптори мають охопити всю сукупність результатів навчання, незалежно від навчального чи виробничого контексту: від базової освіти – через школу і рівень кваліфікованих робітників – до докторського або найвищого професійного рівня. Вони включають як роботу, так і навчання (академічне та професійне), а також базову й безперервну освіту навчання. Тобто всі формальні, неформальні та спонтанні форми навчання.

Дескриптори відображають як спеціалізацію, так і узагальнення. Так, досягнення вищого рівня не обов'язково означає, що необхідні уміння і знання будуть більш спеціалізованими, хоча такі випадки можуть траплятися в багатьох академічних і дослідницьких контекстах.

Дескриптори розроблені так, щоб користувачі могли чітко розрізняти відмінності між рівнями і бачити динаміку їх змін. Кожен рівень розрахований на певні здобутки. Одночасно, для збереження наступності на кожному рівні, максимально включаються вимоги попередніх рівнів. Проте виокремлюються ключові терміни, які характеризують усі рівні (наприклад, «практичні й теоретичні знання», а не «базові знання» на нижчих рівнях і «спеціалізовані знання» – на вищих або «контроль за діяльністю (навчальною/виробничою) інших, який з'являється на 4-5-му рівнях тощо. Ці базові поняття можуть розглядатися як індикатори порогових рівнів.

Для повного розуміння індикаторів необхідне їх «горизонтальне та вертикальне прочитання», коли беруться до уваги як нижчі, так і вищі рівні тощо. При формуванні дескрипторів використовуються, як правило, лише позитивні твердження та застосовуються тільки виважені й конкретні формулювання. Замість вузьких і спеціалізованих назв рубрик та колонок використовуються прості й широкі терміни.

Запитання № 3. Чому використовуються терміни «знання», «уміння», «компетенції» та яке їх змістове наповнення?

Є різні варіанти структурування і конструювання результатів навчального процесу. Розробники вирішили, що базовими категоріями Рамки будуть «знання», «уміння», «компетенції». Звичайно, вони пов'язані з простішими і більш диференційованими поняттями зі сфери навчальних результатів.

У Франції розрізняються, наприклад, поняття «savour», «savour-faire», «savour-etre», а в англomовних країнах традиційним є такий термінологічний ряд: «когнітивна компетенція», «функціональна компетенція», «соціальна компетенція». Тому рамковий розподіл (диференціація) знань, умінь і компетенцій може розглядатися як прагматична погодженість між різними широкорозповсюдженими підходами, але країни не зобов'язані йти тільки цим шляхом. Національні чи галузеві рамки та системи можуть використовувати різні підходи, беручи до уваги специфічні традиції і потреби.

Застосування «знань», «умінь» і «компетенцій» в якості виміру результатів навчання допомагає чітко побудувати дескриптори й полегшити розподіл їх за рівнями. Ці три категорії є комплексним виміром і не можуть сприйматися ізольовано одна від одної. Так, тлумачення даних провідних характеристик на певному рівні потребує «горизонтального прочитання». Між категоріями можуть існувати подібності (колонка «компетентність» може включати певні вміння, колонка «вміння» може містити певні форми знань тощо).

Запитання № 4: Чи можуть національні та інші кваліфікаційні рамки використовувати більше категорій і вимірів, аніж «знання», «уміння», «компетенції»?

У національних, регіональних, або галузевих рамках кваліфікацій дескриптори мають бути адаптовані до очікуваних цілей і завдань, пов'язаних з потребами країни (галузі). Тому немає одного загального шляху використання дескрипторів – можливі різні шляхи. У Шотландській рамці, є, скажімо, поділ на: «знання та розуміння», «практика: приклади, знання й розуміння», «загальні когнітивні уміння», «комунікація, уміння, ІКТ і цифрова грамотність», «автономія, відповідальність, співпраця з іншими» тощо.

В Ірландії використовуються такі категорії: «обсяг знань», «види знань», «рівень новизни», «вибірковість знань і умінь», «контекст», «роль компетентності», «компетентність щодо того, як вчитися», «прозорість компетенцій» тощо.

Дизайн ЄРК характеризується найпростішим поділом. Це спростило інтерпретацію її дескрипторів і збільшило шанси стати еталоном для національних рамок кваліфікацій.

Запитання № 5: Чи охоплюють визначені рамкою компетенції все навчання? Чи ЄРК є рамкою компетенцій?

Є думка, що ЄРК є рамкою компетентностей. Дехто навіть вважає, що «компетентності» можуть бути «парасольковим» терміном для рамки. Проте розробники ЄРК однозначно вважають, що всі запропоновані виміри – «знання», «уміння» і «компетенції» – є рівноцінними, і визначення рівня кваліфікації має здійснюватися за допомогою всіх трьох складників із врахуванням результатів попереднього рівня. Повне розуміння вимог до рівня буде залежати від того, як ми зрозуміли вимоги до попередніх рівнів.

Виходячи з природи різних європейських кваліфікаційних систем та кваліфікацій, якась група кваліфікацій в національній системі буде центральною для певного рівня. Водночас на інших рівнях Рамки можуть мати інші наголоси. У цілому, сукупності кваліфікацій в національних рамках можуть значно відрізнятися, з огляду на комплексність сучасних знань, а також умінь, необхідних для виробництва.

Наприклад, загальний бакалаврат у Франції, або загальний сертифікат середньої освіти в Англії, Уельсі та Північній Ірландії можуть вимагати більше теоретичних і фактичних знань та менше практичних вмінь, рівень же учнівства в Німеччині чи Австрії може вимагати більше практичних умінь і менше теоретичних знань у цій галузі.

Презентація дескрипторів ЄРК в таблиці, яка має три складники (колонки), повинна полегшити розуміння ЄРК. Горизонтальне їх прочитання дає підставу зробити висновок, до якого рівня належать ті чи інші кваліфікації. Це прочитання дескрипторів допоможе сформулювати центр рівноваги у питаннях кваліфікацій, уможлививши відповідь на запитання: де місце тієї чи іншої кваліфікації за виміром ЄРК? Для кращої роботи з Рамкою будуть запроваджуватися *принципи найкращого прилаштування*.

Запитання № 6. У деяких національних кваліфікаційних системах одна або декілька кваліфікацій прилаштовуються за одним показником – до одного рівня, а за іншими – до інших рівнів ЄРК. Чи може одна кваліфікація бути на різних рівнях ЄРК?

Ні, Рамка не може читатися як набір рубрик (колонок). Для прочитання рівня кваліфікації необхідно застосовувати горизонтальне читання, тобто кваліфікація розкладається у трьох рубриках (колонках) на одному рівні.

Запитання №7: Чи всі рубрики (колонки) ЄРК рівнозначні, чи серед них є більш важливі?

Природно, що кваліфікації значно відрізняються між собою. У той час, як академічні кваліфікації більше зосереджуються на знаннях, то певні професійні кваліфікації більше наголошують на знання

або компетентності. Три виміри Рамки мають допомогти в ідентифікації цих відмінностей у процесі визначення кваліфікацій.

Важливим завданням запровадження Рамки є утвердження паритету джерел академічної, професійної і вищої освіти, а також рівноваги між базовою та подальшою освітою. У цьому сенсі всі виміри в Рамці є однаково значними, а рубрики (колонки) можуть мінятися місцями, не змінюючи суті справи.

Запитання №8: Чи можна розглядати ЄРК як східці, кожна сходинка яких наближає нас до кваліфікації певного рівня?

Від відповіді на це образне запитання залежить більш глибоке: чому, завершуючись восьмим рівнем, ЄРК називається «кваліфікаційною рамкою упродовж життя»? Розробники вважають, що Рамка є сходами тому, що від 1-го – до VIII-го рівнів йде збільшення вимог до навчальних результатів учня чи робітника у відповідності зі збільшенням вимог до їхньої діяльності. Це збільшення пов'язане з:

комплексністю і глибиною знань та розумінь;

ступенем необхідної науково-методичної підтримки, інструкцій, регулятивних документів тощо;

ступенем інтеграції, незалежності і креативності, що вимагається від учня (працівника);

масштабності й складності прикладних практик;

ступеня прозорості і динамічності ситуацій тощо.

Національні рамки кваліфікацій не обов'язково мають включати вісім рівнів – їх може бути більше або менше. У деяких галузях, секторах тощо може не бути кваліфікацій вищого рівня, а в деяких – нижчого рівня. ЄРК не диференціює кваліфікації вище восьмого рівня. Наприклад, малоімовірно, що у сфері фармакології можуть бути кваліфікації на найнижчому рівні, а у сфері домогосподарства – на найвищому. У багатьох країнах ступінь доктора (PhD) посідає восьмий рівень рамки кваліфікацій. Проте в деяких країнах можуть існувати пост-докторські формальні кваліфікації в університетській кар'єрі (габілітація у німецькомовних країнах тощо). Інший приклад зі сфери визнання компетенції – у багатьох країнах для отримання документа про публічне визнання кваліфікації фахівця вимагається на додаток до університетського ступеня ще певний період практичної роботи (5-10 років), який завершується іспитами.

Таким чином, ЄРК не є інструментом прямого документування індивідуальних навчальних процесів, але на першій стадії свого функціонування вона має забезпечити схему переходу між різними національними контекстами, а на перспективу – Рамка має стати довідником щодо всіх європейських кваліфікацій.

Зафіксовані рівні Рамки не є абсолютно послідовними для працівників. Наприклад, учнівський сертифікат пов'язується, як правило, з

третім рівнем. У випадку, коли після кількох років навчання на виробничтві фахівець з таким сертифікатом буде прагнути продовжувати своє навчання в університеті (рівень 5), то знання, уміння і компетенції, отримані ним неформальним шляхом, можуть зараховуватися замість формальних кваліфікацій четвертого рівня як вступні кваліфікації до вищої освіти.

Упродовж професійної кар'єри фахівець буде рухатися від нижчого до вищого рівня, проте можна отримати дві різні кваліфікації на одному рівні. Можливий також рух від вищого до нижчого рівня кваліфікації у тому разі, якщо вимоги до кваліфікації змінюються й оновлюються. Наприклад, особа з докторським технічним ступенем вирішила оволодіти економікою – тоді вона буде зміщеною на нижчий рівень тощо.

Запитання №9: Чи можуть дескриптори ЄРК використовуватися для національних рамок кваліфікацій?

У різних контекстах (міжнародному, національному чи галузевому) завдання національних рамок кваліфікацій не можуть бути ідентичними, а відрізняються між собою. Тому НРК теж будуть відрізнятися за своєю побудовою. У зв'язку з тим, що ЄРК є мета-рамкою і використовує більш загальні дескриптори, ніж національні, регіональні чи галузеві Рамки, вона не є еталоном щодо дескрипторів для інших Рамок. Проте їх структура і кількість рівнів мають орієнтуватися на ЄРК.

Дескриптори ЄРК можуть використовуватися (після глибокого обдумування) як стартова точка в цьому процесі. Вони змінюються або доповнюються за потребою.

Наприклад, національні рамки кваліфікацій таких країн, як Мальта та Латвія прямо віддзеркалюють ЄРК: обидві країни започаткували 8-рівневі рамки, а Мальта навіть використала аналогічну структуру, звернувшись до «знань», «умінь» та «компетентностей» тощо.

Запитання №10: Чому деякі компетентності (ключові та мета-компетентності) не згадуються в ЄРК?

ЄРК не містить ніяких спеціальних вимог щодо змісту чи навчальних результатів. Ті компетентності, які нині вважаються ключовими (скажімо, компетентність щодо спілкування іноземними мовами, комунікативна, підприємницька, культурна тощо), можуть з часом змінюватися і відрізнятися в різних країнах.

ЄРК не передбачає специфічних ключових компетентностей. Вони не є додатковим виміром, а мають розглядатися як інтегральна частина «знань», «умінь» і «компетенцій». Наприклад, компетентність «вчитися як вчитися» грає важливу роль для накопичення теоретичних і практичних знань, а етична компетентність є важливою для розвитку автономії й відповідальності тощо.

Запитання №11: Чи можна використовувати ЄРК для класифікації програм освіти?

ЄРК не розроблялась для того, щоб диференціювати освітні програми чи професії. З цією метою розроблено Міжнародну стандартну класифікацію освіти (ISCED), Міжнародну стандартну класифікацію професій (ISCO). ЄРК тільки частково запроваджує ієрархію програм освіти (так, класифікація на вищому рівні ЄРК буде відповідати вищому рівню ISCED тощо). Проте ЄРК зосереджується на навчальних результатах у формі знань, умінь і компетенцій, що означає автономність освітніх програм та професійних контекстів.

ЄРК започатковує новий інструмент, який дає змогу комбінувати (об'єднувати) освітні і професійні таксономії і, відповідно, стати мостом між Міжнародною Стандартною класифікацією освіти та Міжнародною Стандартною класифікацією професій.

Запитання №12: Який зв'язок існує між ЄРК і Європейською рамкою вищої освіти (ЄРВО)?

Обидві Рамки спрямовані на підтримку освіти упродовж життя і мобільності робочої сили. При визначенні рівнів обидві Рамки базуються на концепції «кращого прилаштування» – адаптації.

Проте при визначенні цілей і вживаних дескрипторів є певні розбіжності. Якщо Європейська рамка вищої освіти має на меті гармонізувати національні системи, то ЄРК – тісніше пов'язати національні системи між собою. Одним із центральних завдань Болонського процесу є гармонізація Європейської системи вищої освіти шляхом запровадження єдиної для всіх 3-циклової системи ступенів. Натомість ЄРК, не будучи інструментом гармонізації кваліфікацій, також може розглядатися як певний механізм налагодження зрозумілих і виразних зв'язків між різними кваліфікаційними системами тощо. У тексті документа є окремий пункт про сумісність обох Рамок. Для того, щоб уникнути розвитку двох ізольованих Рамок, вищі рівні ЄРК «підтягнуто» до дескрипторів ЄРВО, а навчальні результати 5-8-го рівнів ЄРК відповідають дескрипторам циклів ЄРВО. Незважаючи на використання різних дескрипторів, між Рамками є погодженість щодо розвитку знань, умінь і професійної поведінки.

У зв'язку з тим, що ЄРК передбачає різні форми навчання, професійно орієнтовані кваліфікації тощо, її дескриптори є ширшими, більш загальними, аніж Дублінські, за якими визначено рівні ЄРВО. У результаті цього рівні ЄРК (5-8) можуть бути порівнювані не тільки з кваліфікаційними ступенями, отримуваними в системі формальної освіти, а й визначати професійні кваліфікації, здобуті шляхом неформального та спонтанного навчання.

За ЄРВО, навчальні результати розуміються як визначення того, що має *знати, розуміти й робити* учень наприкінці навчання на

даному рівні. Дублінські дескриптори звертаються до таких п'яти вимірів: «знання та розуміння», «прикладні знання і розуміння», «представлення міркувань», «комунікація», «навчальні вміння». Як бачимо, перші три виміри в ЄРВО повністю «перекриваються» вимірами «знання» та «вміння» в ЄРК. Проте інші в ній не відображені. Тому важливо пам'ятати, що інші виміри мають бути представлені в усіх розділах і в основному в розділі – «компетенції».

Про спільність вимірів свідчить зміст положень та їх формулювання. Наприклад, навчальні результати на 7-му рівні ЄРК передбачають (серед інших) «спеціальні вміння щодо розв'язування проблем, що постають у дослідженні, чи інновації для створення нових знань і процедур, а також інтеграції знань з інших сфер». Аналогічні за змістом і вимоги до навчальних результатів другого циклу ЄРВО, де передбачено «новизну в розвитку та застосуванні ідей, переважно в дослідницькому контексті». Інший приклад: навчальні результати на 8-му рівні ЄРК забезпечують «демонстрацію авторитету, автономію, вченість, професійну чесність, а також істотне зобов'язання щодо розвитку нових ідей або процесів у ході роботи (навчання), включаючи дослідження контексту», водночас, за вимогами третього циклу ЄРВО, передбачається «вклад засобами оригінального дослідження, яке розширює межі знань, розвиваючи сучасні елементи праці та відображаючись у національних і міжнародних публікаціях», а також «здатність до критичного аналізу, оцінки і синтезування нових комплексних ідей тощо»⁷⁵.

До речі, детальні пояснення до Європейської рамки кваліфікацій стали істотною допомогою експертам і розробникам національних рамок кваліфікацій упродовж 2008-2012 рр., відведених на розробку і прийняття Національних рамок кваліфікацій у країнах ЄС. Як показав аналіз Національних звітів «Професійна освіта і навчання в Європі» за 2012 рік⁷⁶, Європейська рамка кваліфікацій стала головним каталізатором розвитку Національних рамок кваліфікацій у Європі. Всі країни у своїх звітах наголошують на важливості збільшення міжнародної порівнюваності кваліфікацій і розглядають Європейську рамку кваліфікацій як інструмент для досягнення цього завдання. Наприкінці 2012 р. 16 країн завершили перебудову своїх Національних рамок кваліфікацій відповідно до Європейської рамки: Австрія, Бельгія, Хорватія, Чехія, Данія, Естонія, Франція, Німеччина, Ірландія, Латвія, Литва, Люксембург, Мальта, Нідерланди, Португалія і Великобританія. Інші – планують

⁷⁵ European Commission: Explaining the European Qualifications Framework for Lifelong Learning.– Luxembourg: Office for Official Publications of European Communities, 2008.–15p.

⁷⁶ Analysis and overview of NQF developments in European countries: Annual report 2012.– Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.–332 p.

завершити цей процес упродовж року. Тобто всі країни-члени на період подання Національних звітів мали свої Національні рамки кваліфікацій на тій чи іншій стадії розвитку: планування, розробки або фактичного запровадження. Проте включених у цей процес є набагато більше – 36 країн керуються Європейською рамкою кваліфікації як технологічною моделлю, так і зразковою системою – орієнтиром для недалекого майбутнього. Всього в 36 країнах прийнято 40 Національних рамок кваліфікацій:

у 29-и країнах прийнято комплексні Національні рамки кваліфікацій, які включають усі типи і рівні кваліфікацій;

у 9-и країнах запроваджено часткові Національні рамки, які включають обмежену кількість кваліфікацій або запроваджено кілька окремих рамок. Наприклад, у Чеській Республіці, Англії/Північній Ірландії та Швейцарії розвиваються окремі рамки для професійної та вищої освіти, а у Франції в Національну рамку включені тільки професійно орієнтовані кваліфікації тощо;

у 29-и країнах прийнято 8-рівневі Національні рамки, а в інших – 5, 7, 9, 10 та 12-рівневі;

лише 4-и країни мають повністю запроваджені Національні рамки кваліфікацій⁷⁷.

Кількість рівнів Національної рамки кваліфікацій кожної європейської країни представлено у табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Кількість рівнів НРК країн Європи

Країна	Кількість рівнів НРК								
	5	6	7	8	9	10	11	12	
Австрія									
Бельгія (Валонія)									
Бельгія (німецькомовна громада)									
Бельгія (Фламандія)									
Болгарія				+1					
Греція									
Данія									
Естонія									
Ірландія									
Ісландія									
Іспанія									

⁷⁷ Analysis and overview of NQF developments in European countries: Annual report 2012.– Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.–332 p. – C. 7-9.

Продовження таблиці 3.1

Італія	ще не визначено							
Кіпр								
Латвія								
Литва								
Ліхтенштейн	ще не визначено							
Люксембург								
Мальта								
Нідерланди				+1				
Німеччина								
Норвегія								
Об'єднане Королівство Великобританії та Північної Ірландії								
Польща								
Португалія								
Румунія								
Сербія	ще не визначено							
Словаччина								
Словенія								
Туреччина								
Угорщина								
Уельс								
ФЮР Македонія				+				
Фінляндія								
Франція								
Хорватія				+1				
Чеська республіка								
Чорногорія								
Швейцарія								
Швеція								
Шотландія								

Але, попри відмінності, всі вони є частиною глобального явища, оскільки 155 країн і регіонів у всьому світі включено в аналогічну діяльність перебудови і визначення нового розвитку кваліфікацій.

3.2. Нове покоління Національних Рамок кваліфікацій у Європі

Національні Рамки кваліфікацій в останнє десятиріччя стали ключовим інструментом оновлення й реформування професійної освіти і підготовки та кваліфікаційних систем в Європі. Значним поштовхом до розгортання цього процесу стало прийняття Європейським Парламентом та Радою Європейської рамки кваліфікацій для навчання упродовж життя (2008 р.). У Рекомендаціях щодо її запровадження (2010 р.) країни-члени запрошуються до чітких спільних дій по співвіднесенні національних кваліфікаційних рівнів із рівнями Європейської рамки кваліфікацій і розвитку Національних рамок кваліфікацій відповідно до національного законодавства і практики. Пропонувалося в основному завершити цей процес у 2012 р.

Динаміка розбудови нового покоління Національних рамок кваліфікацій рельєфно відображається в щорічних Національних звітах, які узагальнювалися і після певної експертної обробки й аналізу видавалися Європейським Центром розвитку професійної освіти і навчання в 2009 р.⁷⁸, 2010 р.⁷⁹, 2011 р.⁸⁰ та 2012-2013 рр.⁸¹. Для нашого дослідження особливо актуальні матеріали останнього видання, яке містить «найсвіжіші» дані щодо розвитку Національних рамок кваліфікацій у Європі. Цінні й результати авторських досліджень з цієї тематики, зокрема в Європі НРК досліджували: Ханф, К. Бачтер, П. Денбостел, Д. Раффі, С. Алле та ін. Аналіз цих досліджень показує, що феномен НРК розглядається вченими як на прикладному, так і на теоретичному рівні. Зішлемося на дослідження Д. Раффі⁸², яке містить аналіз історичних та професійних аспектів проблеми розробки й запровадження національних рамок кваліфікацій у Європі. Аналізуючи сучасні національні рамки кваліфікацій в європейських країнах, учений наголошує на таких їх особливостях:

головним пріоритетом рамок є підтримка європейської та міжнародної порівнюваності;

рамки розроблені чітко у відповідності до принципів Європейської рамки кваліфікацій та Рамки кваліфікацій європейського простору вищої освіти;

⁷⁸ The development of national qualifications frameworks in Europe. September 2009.–Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2009. – 115 p.

⁷⁹ The development of national qualifications frameworks in Europe. August 2010. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010. – 200 p.

⁸⁰ Development of national qualifications frameworks in Europe. October 2011. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012. – 340 p.

⁸¹ Analysis and overview of NQF developments in European countries [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications/21311.aspx>.

⁸² Annual report. CEDEFOP Working Paper No 17. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013 [Електронний ресурс]. – 2012. Режим доступу: www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/6117_en.pdf.

всеохоплюючий характер національних рамок свідчить про те, що вони розглядаються в країнах як інструмент упровадження стратегій навчання упродовж життя;

запровадження рамок є внеском у підтримку послідовного реформування у сферах професійної освіти та зайнятості;

рамки характеризуються прагматичним підходом до результатів навчання, ураховуючи витрати;

залучаючи до розробки широке коло зацікавлених сторін, рамки відповідають потребам переважно сектора освіти і навчання й частково – потребам працівників та роботодавців⁸³.

Це характеристики 2012 р. Час показує, що у процесі розвитку змінюються спрямування і профілі рамок. Досвід ірландської та більш ранніх рамок свідчить, що їх вплив на сектор освіти й ринок праці із плином часу виріс. У дослідженні Європейського Центру розвитку професійної освіти і навчання, присвяченому аналізу Національних рамок кваліфікацій у 36 європейських країнах⁸⁴, виокремлено чотири етапи запровадження нового покоління кваліфікаційних рамок у Європі:

проекткування і розробка – обґрунтування, визначення цілей і структури національної рамки кваліфікацій, залучення до процесу зацікавлених сторін;

офіційне затвердження – різні інструменти: закони, постанови уряду, рішення міністерств та інших відомств. Відносна сила цих рішень залежить від національного законодавчо-політичного контексту (деякі країни приймають закони частіше, ніж інші). Проте певна форма офіційного затвердження все ж важлива. Відсутність чіткого мандату призвела у деяких країнах до значних затримок у запровадженні НРК і співвіднесенні їх з Європейською рамкою кваліфікацій;

початковий етап упровадження – досягнення цього етапу означає, що рамка починає впроваджуватися, і її принципи активно проголошуються й застосовуються. Ключовим завданням цього етапу є донесення мети та доданої вартості Рамки до кінцевих користувачів;

поглиблений етап упровадження – НРК є важливою і невід’ємною частиною національної системи освіти і навчання, дає користь кінцевим користувачам, звичайним людям та роботодавцям⁸⁵.

Циклічність цього процесу наочно представлено на рис. 3.1, головна ідея якого полягає у наголосі на важливості безперервного

⁸³ Annual report. CEDEFOP Working Paper No 17. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013 [Електронний ресурс]. – 2012. Режим доступу: www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6117_en.pdf – С. 5.

⁸⁴ Analysis and overview of NQF developments in European countries [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications/21311.aspx>.

⁸⁵ The development of national qualifications frameworks in Europe. August 2010. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010. – 200 p. – С. 18-19.

розвитку Національних рамок та неможливості їх цілковитої реалізації. Деякі з Національних рамок, зокрема британські, вже кілька разів проходили повні цикли.

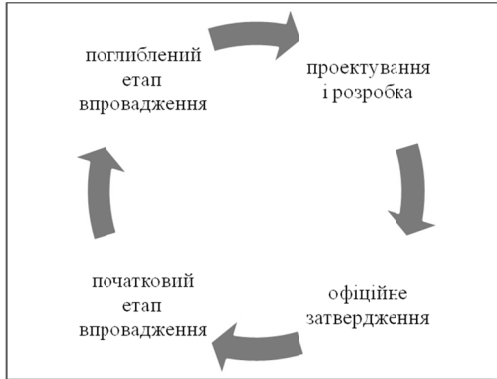


Рис. 3.1. Етапи розвитку Національних рамок кваліфікацій

За даними Національних звітів за 2012 рік, більшість європейських країн розробили національні рамки кваліфікацій і перейшли до початкового етапу впровадження. Якщо раніше (на етапах проектування й розробки та офіційного затвердження) робився наголос на структурі рамок (кількість рівнів, дескриптори, обсяг), то нині наголошується на: законодавчому й нормативно-правовому забезпеченні; ролі інституцій, які здійснюватимуть впровадження (включаючи національні координаційні центри Європейської рамки кваліфікацій); координації зацікавлених сторін та питаннях фінансування тощо.

Як показав аналіз Національних звітів, у діях по впровадженню Національних рамок на передній план виходить донесення інформації до потенційних користувачів, тобто вихід за межі вузького кола експертів і політиків.

Оскільки Україна вже пройшла I та II етапи (проектування і розробка НРК; затвердження НРК) і стоїть перед складними завданнями розбудови Національної системи кваліфікацій, розглянемо стан справ у кожній із 36-ти країн, які беруть участь у реалізації ЄРК. Передусім важливо встановити, на якому з етапів упровадження НРК перебуває кожна європейська країна.

Згідно з Національними звітами, *початкові етапи проектування і розробки* практично завершені. Це передбачало проведення великої кількості технічної роботи, широкомасштабних консультацій, мобілізації готовності і зацікавленості учасників цього процесу, різних груп тощо. Деякі країни здійснили апробацію цього підходу в певних сек-

торах. На кінець 2012 р. на цьому етапі перебували з різним рівнем поглиблення Греція, Румунія, Сербія, Швеція і Швейцарія.

Етап офіційного затвердження НРК у 2012 році пройшли більшість країн – всього було затверджено (законами, постановами уряду або іншими нормативно-правовими документами) 24 Національні рамки кваліфікацій.

Офіційна основа НРК залежить від національного контексту, культури прийняття політичних рішень та механізмів управління.

Принагідно зазначимо, що, за висновками Д. Раффі, законодавча і нормативно-правова основа Національних рамок кваліфікацій у країнах ЄС є недостатньою. Вирішальне значення має досягнення домовленостей з основними зацікавленими сторонами щодо шляхів впровадження рамки після офіційного її затвердження⁸⁶.

Свідченням переходу *до етапу впровадження НРК* є досягнення домовленостей щодо розподілу обов'язків та функцій між зацікавленими сторонами. Наприклад, у Австрії, не зважаючи на те, що цей процес розпочався ще в 2009 р. і відбулася ретельна апробація НРК, перехід до етапу впровадження був унеможливлений відсутністю погодженості між зацікавленими сторонами щодо співвіднесення кваліфікацій з рівнями. Те саме трапилося і з Бельгійською (Фландрія) рамкою, коли неузгодженість із соціальними партнерами щодо співвіднесення рамки з професійними кваліфікаціями зупинила процес її запровадження. Проте нині домовленості досягнуті, і процес впровадження НРК рухається досить швидко. Успішне завершення переговорів зміцнило позицію рамки – соціальні партнери залучені сповна, хоч із великою затримкою.

Експерти виокремили дві групи країн, які відрізняються рівнем впроваджувального процесу. Перша група країн – Франція, Ірландія, Мальта та Об'єднане Королівство – досягли розвинутої стадії впровадження (an advanced operational stage) НРК. Національні рамки у цих країнах були використані органами управління професійної освіти і навчання та ринком праці для структурування інформації, розробки й запуску баз даних кваліфікацій для кінцевих споживачів, включаючи майбутніх і нинішніх працівників, роботодавців та ін. Деякі з рамок, наприклад, англійська і французька, пішли далі у регулюванні кваліфікацій та у визначенні вимог щодо їх якості, а також у відборі необхідних кваліфікацій.

Друга група, яка включає 10 країн (Бельгія (Фландрія), Данія, Естонія, Німеччина, Ісландія, Латвія, Литва, Люксембург, Нідерланди і Португалія) лише розпочала початковий етап впровадження.

⁸⁶ Annual report. CEDEFOP Working Paper No 17. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013 [Електронний ресурс]. – 2012. Режим доступу: www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/6117_en.pdf – С. 18-19.

Ці країни зараз працюють над практичним упровадженням НРК: започатковують секретаріати, управлінські структури, обговорюють роль та додану вартість врахування неформальних і особистих кваліфікацій тощо.

Наприклад, у Португалії зроблено три кроки для впровадження Національної рамки кваліфікацій:

розроблено нову інституційну модель для підтримки становлення національної системи освіти й рамки кваліфікацій. Для координації впровадження освітньої політики та розробки системи визнання, підтвердження і сертифікації компетенцій у 2007 р. засновано (у підпорядкуванні Міністерства праці і соціальної єдності та Міністерства освіти) Національну агенцію кваліфікацій (нині – Національна агенція кваліфікацій та професійної освіти і навчання);

створено у 2007 р. національний каталог кваліфікацій як стратегічний управлінський інструмент для кваліфікацій професійної освіти і навчання на рівнях, які не сягають вищої освіти (for non-higher national qualifications);

в НРК інтегровано систему визнання неформального й інформального навчання.

Досягнувши початкового етапу впровадження, НРК Португалії тепер включає всі національні кваліфікації. Національна база даних структурована відповідно до рівнів НРК, що робить рамку зрозумілою користувачам. До процесу впровадження рамки залучені освітні структури. Викликом є подальше поширення інформації щодо НРК до широких кіл населення, особливо на ринку праці, де НРК поки що залишається невідомою ⁸⁷.

Як показало дослідження, особливістю запроваджувального процесу Національних Рамок кваліфікацій нового покоління в країнах ЄС є те, що він супроводжується у кожній країні спеціально відкритими *національними координаційними центрами Європейської рамки кваліфікацій*. На необхідності відкриття таких центрів для «розмови на одній хвилині» щодо складних систем національних кваліфікацій наголошувалося в Європейських Рекомендаціях про запровадження ЄРК ⁸⁸.

Вони міцно ввійшли в інституційну основу впроваджувального процесу НРК у всіх країнах ЄС, не зважаючи на значні відмінності у відповідальних міністерствах та інституціях. Так, у той час, коли більшість інституцій – національних координаційних центрів – функ-

⁸⁷ Raffé, D. What is evidence for the impact of National Qualifications frameworks?// Comparative education. –2013.– Vol.49, №2.–pp. 1–20 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03050068.2012.686260>.

⁸⁸ Ministry of Science, Technology and Higher Education. The framework for higher education qualifications in Portugal. – 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/90DBE647-5CB6-4846-B88F-101180D9E425/4933/FHEQPortugal_22Nov_2010.pdf.

цінують при Міністерствах освіти, у Бельгії (франкомовна спільнота) й Італії – при Міністерствах праці. У деяких країнах, наприклад, Португалії і Словенії, обидва міністерства здійснюють управління агенціями професійної освіти і навчання, які виконують функції національних координаційних центрів Європейської рамки кваліфікацій. Лише у Латвії Національний координаційний центр розміщений при національному Центрі, який входить у Європейську мережу інформаційних центрів (ENIC). У Німеччині Центр засновано як спільну ініціативу Федерального уряду і Земель, а у Франції його завдання виконує Національний комітет професійної сертифікації тощо (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Інституційна основа національних координаційних центрів Європейської рамки кваліфікацій у різних країнах Європи

Міністерство освіти	Національна агенція забезпечення якості	Агенція освіти / кваліфікацій	Агенція професійної освіти і навчання	Організація, відповідальна за інтернаціоналізацію / міжнародне співробітництво
Кіпр	Бельгія (Фландрія)	Естонія	Італія	Австрія
Болгарія	Норвегія	Англія / Північна Ірландія	Литва	Данія
Хорватія		Чехія	Нідерланди	Ліхтенштейн
Ісландія		Фінляндія	Португалія	Польща
Люксембург		Угорщина	Словенія	
Іспанія		Ірландія	Швеція	
		Мальта	Швейцарія	
		Румунія		
		Туреччина		

Таблиця показує, що жоден із запропонованих варіантів не переважає серед країн Європи. Деякі країни обрали інституції під управлінням Міністерств праці. Варто також зазначити, що інституції, зорієнтовані на професійну освіту і навчання, відіграють важливішу роль, аніж інституції вищої освіти. Більшість із них інтегровані у національні кваліфікаційні структури і, як мінімум, можуть сприяти впровадженню рамок на технічному та адміністративному рівнях.

Підсумовуючи аналіз етапів розвитку нового покоління Національних рамок кваліфікацій у Європі, представимо їх в спеціальній таблиці, сформованій на базі останніх документів Європейського

Центру розвитку професійної освіти і навчання та інституцій різних країн ЄС^{89 90 91 92} (табл. 3.3)

Таблиця 3.3

Етапи розроблення та впровадження НРК в країнах Європи

Країна	Початковий етап розроблення	Просунутий етап розроблення	Офіційно прийнята	Ранній оперативний етап	Просунутий оперативний етап
Австрія					
Бельгія (Валонія)					
Бельгія (німецькомовна громада)					
Бельгія (Фламандія)					
Болгарія					
Греція					
Данія					
Естонія					
Ірландія					
Ісландія					
Іспанія					
Італія					
Кіпр					
Латвія					
Литва					
Ліхтенштейн					
Люксембург					
Мальта					
Нідерланди					
Німеччина					
Норвегія					
Об'єднане Королівство Великобританії та Північної Ірландії					

⁸⁹ Analysis and overview of NQF developments in European countries [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications/21311.aspx>.

⁹⁰ Raffe, D. What is evidence for the impact of National Qualifications frameworks?// Comparative education. –2013.– Vol.49, №2.–pp. 1–20 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03050068.2012.686260>.

⁹¹ European Parliament. Council of the European Union. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European qualifications framework for lifelong learning // Official Journal of the European Union, C 111, 6.5.2011.–pp. 1–7 [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF>.

⁹² The German qualifications framework for lifelong learning adopted by the ‘German qualifications framework working group’ [Електронний ресурс].– 2012. Режим доступу: http://empleo.ugr.es/unilo/documentos/dqr_document_en_110322.pdf.

Продовження таблиці 3.3

Польща					
Португалія					
Румунія					
Сербія					
Словаччина					
Словенія					
Туреччина					
Угорщина					
Уельс					
Федеративна Югославська республіка Македонія					
Фінляндія					
Франція					
Хорватія					
Чехія					
Чорногорія					
Швейцарія					
Швеція					
Шотландія					

Серед істотних характеристик Національних рамок кваліфікацій нового покоління в країнах ЄС треба назвати їх спрямованість на забезпечення узгодженості й наступності між підсистемами кваліфікацій, наприклад, кваліфікаціями в системі вищої освіти, освіти дорослих, шкільної освіти і, особливо, професійної освіти й навчання. Вчені називають це з'єднувальною функцією НРК. Адже поліпшення зв'язків і місточків між рівнями й типами кваліфікацій із самого початку було і залишається одним із провідних завдань запровадження рамок кваліфікацій. Ключовим завданням нових рамок вважається уникнення глухих кутів і заохочення вертикального й горизонтального руху.

Прикладом у цьому напрямі може бути НРК Шотландії, при розробці якої було докладено багато зусиль для передбачення і створення кращих умов для руху й розвитку фахівців. Зокрема, за останні роки багато зроблено для виокремлення різних напрямів руху студентів у певних галузях. Університети зобов'язані резервувати декілька місць для студентів з нетрадиційним навчальним досвідом (без сертифікатів про отримання загальної середньої освіти тощо). Зрозуміло, що ця стратегія виходить за межі повноважень НРК, проте рівні Шотландської НРК передбачають врахування попереднього навчального досвіду людей і відображають можливі напрями навчання⁹³.

⁹³ Annual report. CEDEFOP Working Paper No 17. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/6117_en.pdf.

Аналогічний досвід є й в інших країнах. Більш того, налагодження діалогу та співпраці між представниками різних підсистем освіти і навчання вважається першим кроком у запровадженні НРК нового покоління. Очікується, що це допоможе виявити спільні проблеми та знайти способи їх вирішення. За останні роки в Європі напрацьовано позитивний досвід роботи міжгалузевих робочих і цільових груп під час проектування й розробки НРК. У багатьох країнах ця діяльність об'єднала зацікавлені сторони, які раніше не спілкувалися і не взаємодіяли. Наприклад, Національний координаційний центр в Німеччині складається з шести членів, включаючи представників Міністерства освіти і досліджень та Федерального міністерства економіки й технологій, постійної конференції міністрів освіти та культури Земель і конференції міністрів економіки Земель. Його головна функція передбачає моніторинг розподілу кваліфікацій для забезпечення узгодженості в загальній структурі Рамки. Координаційний центр забезпечує також, за необхідності, участь інших міністерств, соціальних партнерів, представників бізнес-структур та зацікавлених асоціацій. Робоча група з розробки Німецької НРК у повному складі функціонує як консультативний орган⁹⁴.

У деяких країнах запровадження Національних рамок кваліфікацій нового покоління безпосередньо сприяє проведенню інституційних реформ. Такі реформи проходять в Ірландії, Швеції, Румунії, Португалії та інших країнах. Здебільшого, вони спрямовуються на об'єднання різних інституцій, дотичних до розбудови нової кваліфікаційної системи. Показовим є досвід Ірландії, де Національна рамка кваліфікацій функціонує під контролем національного Центру підтвердження кваліфікацій (National Qualifications Authority of Ireland – NQAI), починаючи ще з 2001 р. Крім того, в країні функціонували дві Ради для акредитації навчальних програм – Рада подальшої освіти і навчання (Further Education and Training Awards Council – FETAC) і Рада вищої освіти і навчання (Higher Education and Training Award Council – HETAC). Відповідно до закону про кваліфікації та забезпечення якості, в листопаді 2012 р. в Ірландії була створена Ірландська агенція з питань кваліфікації і забезпечення якості (Quality and Qualifications Ireland – QQI), яка об'єднала всі інституції, отримавши нові статутні обов'язки.

Не випадково, що Ірландія після більше, ніж десяти років розробки національної рамки, робить вибір на користь єдиного кваліфікаційного органу. Адже злиття раніше існуючих органів, насам-

⁹⁴ European Parliament. Council of the European Union. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European qualifications framework for lifelong learning // Official Journal of the European Union, C 111, 6.5.2011.–pp. 1–7 [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF>.

перед, відображає структуру і принципи комплексної НРК та сприятиме подальшому розвитку і впровадженню Рамки кваліфікацій.

Інтенсивність процесів запровадження Національних рамок кваліфікацій значною мірою залежить від двох параметрів – від будови нормативно-правового поля та від ступеня залученості в ці процеси зацікавлених сторін. Звичайно, інформація щодо цього є важливою по кожній без виключення країні ЄС. Проте вибірковий аналіз теж дає достатньо даних для певних висновків (табл. 3.4)

Таблиця 3.4

Нормативно-правова база та залучення до розроблення НРК зацікавлених сторін в окремих країнах ЄС

Країна	
Австрія	<p>Офіційно впроваджено в кінці 2009 року за прийняття установчим документом Ради Міністрів.</p> <p>Федеральне міністерство освіти, мистецтва і культури ініціювало та координує розроблення і співпрацю з керівною групою Федерального міністерства науки і досліджень та є основним органом, відповідальним реалізацію НРК. Вона включає представників усіх міністерств і земель, також соціальних партнерів та інших відповідних зацікавлених сторін від освіти і навчання, відповідальних за розроблення кваліфікацій, умов надання та нормативних рамок кваліфікацій у різних підсистемах освіти і навчання.</p>
Болгарія	<p>Входить до урядової програми європейського розвитку Болгарії (2009-2013 р.р.) та програми розвитку освітньої, наукової та молодіжної політики (2009-2013р.р.). НРК була прийнята Рішенням Ради Міністрів у лютому 2012 року.</p> <p>Міністерство освіти, молоді та науки є вповноваженим органом. Зацікавлені сторони від Міністерства праці та соціальної політики, громадських агенцій оцінки якості, національного інституту статистики та представники від групи Болонського процесу також залучаються.</p>
Греція	<p>Закон про навчання впродовж життя було прийнято у вересні 2010 року і він є легальною базою для розроблення та впровадження НРК.</p> <p>Міністерство освіти, релігії, культури та спорту є вповноваженим органом. Зацікавлені сторони від державних установ, соціальних партнерів, представників університетів та зовнішні експерти, залучені до роботи. Міністерство праці ще не було залучене.</p>

Данія	<p>НРК була офіційно прийнята в 2011 році спільним рішенням залучених міністерств (освіти та науки, інновацій та вищої освіти, економіки та культури). Міністерство освіти координує роботу, але пропозиція та впровадження були прийняті за залучення інших міністерств, соціальних партнерів, представників підсистем освіти та навчання тощо.</p>
Естонія	<p>Прийнятий Професійний Акт (вересень 2008 року) є офіційною нормативно-правовою базою для розвитку та впровадження НРК.</p> <p>Міністерство освіти та досліджень є компетентним уповноваженим органом. Управління Кваліфікацій Естонії управляє та адмініструє НРК. Постійна платформа готується до встановлення. До складу Наглядової групи входять зацікавлені сторони з різних під-рамок (наприклад загальна освіта, вища освіта, професійні кваліфікації) та гравці ринку праці для спостереження за впровадженням та оцінювання впливу НРК.</p>
Ірландія	<p>Акт Кваліфікацій (освіти і навчання) від 1999 року – це офіційна основа для впровадження НРК. Роботу координує Національне управління кваліфікацій Ірландії, засноване в 2001 році.</p> <p>Новий Акт про затвердження кваліфікацій та забезпечення якості (освіти і навчання) від 2012 року забезпечує нормативно-правову базу для нової Агенції якості та кваліфікацій Ірландії. Агенція створена шляхом об'єднання чотирьох органів, які мають відповідальність за визнання та забезпечення якості.</p>
Іспанія	<p>Проект Королівського Положення було підготовлено і його прийняття було заплановано на початку 2013 року.</p> <p>Міністерство освіти координує розроблення НРК у співпраці з іншими міністерствами (праці, міграції, науки, промисловості, туризму та комерції, здоров'я тощо).</p>
Італія	<p>Із 2003 року різні закони та угоди між міністерствами, соціальними партнерами та регіонами були прийняті (напр., Загальні положення навчання в 2010 р.). Національний закон про ринок праці (2012 р.) наголошує на важливості таких пріоритетів: визначення національних стандартів кваліфікацій, що мають за основу результати навчання, розроблення національного переліку кваліфікацій, запровадження національної державної системи сертифікації.</p> <p>Міністерство праці та соціальної політики і Міністерство освіти, університету та досліджень є</p>

	<p>головними органами, які залучені до впровадження ЄРК за підтримки регіонів і соціальних партнерів. Національний дослідницький інститут професійної освіти і навчання, працевлаштування та соціальної політики готує і впроваджує національні методології й координує діяльність груп експертів.</p>
Мальта	<p>Розроблення НРК проводилось на основі Правового Положення № 347 (2005 р.). Три Правові положення були опубліковані в 2012 році: про заклади та програми кваліфікаційного оцінювання та вищої освіти; про оцінювання неформального та інформального навчання; про рамку кваліфікацій навчання впродовж життя.</p> <p>Робота була ініційована Міністерством освіти (вповноважений орган) у співпраці з відповідними зацікавленими сторонами від освіти, навчання та ринку праці. Відповідно до Акту про освіту (2012 р.) Національна комісія подальшої та вищої освіти є вповноваженим органом відповідальним за аспекти НРК Мальти.</p>
Нідерланди	<p>Роботу було розпочато в 2009 році за ініціативи Міністерства освіти. Фінальна пропозиція була прийнята Міністерством освіти в середині 2011 року.</p> <p>Міністерство освіти, культури та науки (вповноважений орган) організувало процес залучивши відповідні зацікавлені сторони від освіти та навчання і ринку праці.</p>
Німеччина	<p>НРК Німеччини була прийнята в березні 2011 року робочою групою Arbeitskreis DQR. На зустрічі високого рівня в січні 2012 року всі залучені зацікавлені сторони погодилися про внесення важливих кваліфікацій професійної освіти та навчання та вищої освіти до рівнів НРК.</p> <p>Федеральне міністерство освіти та досліджень та Постійна Конференція міністрів освіти та культури Земель мали спільну роботу. Широке коло зацікавлених сторін включено від систем вищої, шкільної, професійної освіти, соціальних партнерів, громадських організацій ринку освіти та праці, дослідники, практики.</p>
Польща	<p>Пропозиція про розроблення комплексної НРК була переставлена в грудні 2009 року. Остаточна Пропозиція була розроблена на базі попередньої та затверджена в 2011 році.</p> <p>Міністерство національної освіти координує роботу з залученням інших міністерств та повного об'єму підсистем освіти та навчання.</p>

<p>Португалія</p>	<p>НРК законно базується на Постанові № 782/2009 про впровадження НРК від жовтня 2010 року. Міністерство праці та соціальної солідарності ініціювало співпрацю з Міністерством освіти та Міністерством науки, технологій та вищої освіти. Національна агенція кваліфікацій та професійної освіти та навчання є головним державним органом відповідальним за впровадження НРК. Вона тісно співпрацює з Загальним Директоратом вищої освіти з питань 5-8 рівні НРК. Впровадження НРК знаходиться під наглядом Національної Ради професійної освіти.</p>
<p>Румунія</p>	<p>Проект Резолюції Уряду з НРК було представлено в листопаді 2011 року та очікується її прийняття на кінець 2012-початок 2013 р.р. Головним органом за розроблення та впровадження комплексної НРК є Національне Управління кваліфікацій які тісно співпрацює з Міністерство освіти, досліджень та інновацій.</p>
<p>Угорщина</p>	<p>Постанова про рамку кваліфікацій Угорщини була прийнята в липні 2012 року. Вся відповідальність за розроблення НРК є розділеною між Міністерством національних ресурсів та міністерством національної економіки. Зацікавлені сторони від інших міністерств, національної ради державної освіти, Національного інституту професійної освіти та освіти дорослих, Конференція ректорів Угорщини, Рада вищої освіти та досліджень та представники соціальних партнерів також залучені до роботи.</p>
<p>Фінляндія</p>	<p>Окремий Акт про НРК було підготовлено та представлено Уряду. Прийняття очікується в кінці 2012 р. Міністерство освіти є компетентним вповноваженим органом, але інші міністерства, соціальні партнери та представники підсистем освіти є максимально залученими до процесу. Консультацію було проведено на основі Пропозиції від червня 2009 року (було отримано 90 відповідей, де всі підтримували ідею НРК).</p>
<p>Франція</p>	<p>Прийнято в 2002 році. Національний комітет професійної сертифікації та національний перелік кваліфікацій започаткували розроблення французької НРК. Можливий перегляд є передбаченим. Обговорення щодо зміни на 8-ми рівневу структуру все ще тривають. Національний комітет професійної сертифікації координує Перелік кваліфікацій. Всі відповідні</p>

	міністерства, соціальні партнери, палати та представники підсистем освіти та навчання представлені в Комітеті.
Чехія	Акт про виявлення та визнання результатів подальшого навчання, який було прийнято в 2007 році, є нормативно-правовим базисом для розвитку НРК. Акт про виявлення та визнання результатів подальшого навчання визначає основні повноваження, обов'язки та права усіх зацікавлених сторін. Міністерство освіти, молоді та спорту є відповідальним органом. Інші міністерства діють як авторизовані сторони. Навчальні заклади є авторизованими членами. Соціальні партнери приймають участь у розробленні. Національна рада кваліфікацій є дорадчим вповноваженим органом.
Швейцарія	Розроблення НРК було проведено в 2009-2010 рр. Федеральний офіс професійної освіти та технологій розробляє НРК. Професійні організації залучаються до процесу. Публічні консультації проводилися з лютого по травень 2012 року та зібрали 82 пропозиції від зацікавлених сторін.
Швеція	Уряд Швеції вирішив розроблення НРК у грудні 2009 року. Положення про НРК затверджено в першій половині 2013 року. Міністерство освіти (вповноважений орган) координує процес. Визначена міжміністерська група, яка складається з представників різних міністерств (освіти, праці, бізнесу та фінансів).

Представлений в таблиці матеріал дає підстави для висновків:

По-перше, сформована протягом досить короткого періоду нормативно-правова база щодо Національних рамок кваліфікацій в досліджуваних країнах гнучко відреагувала на суспільні зміни і європейські вимоги до рівня професійності виробничого персоналу.

По-друге, на законодавчому рівні в кожній із досліджуваних країн було скоординовано зусилля зацікавлених сторін у прийнятті та впровадженні Національних рамок кваліфікацій.

По-третє, участь зацікавлених сторін (суб'єктів сфери праці) в розробленні та запровадженні Національних рамок кваліфікацій варіюється за ступенем інституалізації та ступенем повноважень.

Проведений аналіз НРК Європейських країн дає можливість виокремити деякі їх спільні та відмінні характеристики. Європейські вчені розгорнули гостру дискусію на тему «Вперед – до Європейської національної рамки кваліфікацій», в ході якої все чіткіше окреслюються такі *спільні риси* всіх рамок:

НРК в основному розроблені як комплексні рамки, які включають усі рівні і типи кваліфікацій;

більшість країн започаткували 8-рівневі НРК, де навчальні результати описуються в категоріях знань, умінь, компетентностей;

структурна збіжність (подібність) НРК є передумовою міжнародної порівнюваності рамок;

НРК часто розглядаються як частина національної стратегії освіти упродовж життя, сприяючи визнанню неформальної та спонтанної освіти й навчання та розширюючи рамки формальної освіти тощо.

Важливо наголосити на тому, що Національні рамки кваліфікацій не копіюють Європейську Рамку кваліфікацій, а стають частиною Національних кваліфікаційних систем, відображаючи національні контексти, цінності, традиції. Дескриптори навчальних результатів, а також базові рівні НРК також визначені з врахуванням національних традицій та підходів. Особливо це помітно на категорії «компетенції», де рівневі дескриптори визначаються національними пріоритетами й орієнтаціями. Проаналізувавши спектр дескрипторів, які використовуються в європейських країнах, можна виділити окрему групу країн, які використовують дескриптори лише ЄРК, тобто «знання», «уміння» й «компетенції», а саме: Австрія, Греція, Ісландія, Іспанія, Італія, Кіпр, Латвія, Норвегія, Словаччина, Словенія, Федеративна Югославська республіка Македонія, Франція, Чехія, Чорногорія та Швеція. Інші ж країни вдаються до розширення спектру дескрипторів їхніх Національних рамок кваліфікацій. Найбільш поширеними дескрипторами є «автономність» та «відповідальність», також окремо виділяються комунікативна, навчальна, професійна та соціальна компетенції. Спостерігається, хоча й поодинокі, використання таких дескрипторів, як: незалежність (Нідерланди), орієнтованість/нахили особистості (Угорщина) та погляди (Португалія). З-поміж цієї групи найбільш варіативними у визначенні дескрипторів НРК – Фінляндія й Німеччина, адже до спектра їхніх дескрипторів входять ті, що є характерними лише для цих країн, а саме: ключові вміння для навчання впродовж життя, менеджмент, оцінювання та підприємництво – у Фінляндії; лідерство, рефлексивність та робота в команді – у Німеччині. У табл. 3.5 представлено узагальнену інформацію про спектр дескрипторів, які використовуються в країнах Європейського Союзу.

Таблиця 3.5. Спектр дескрипторів, які застосовуються у НРК в країнах ЄС

	Автономність	Відповідальність	Знання	Ключові вміння для навчання впродовж життя	Компетенції	Комунікативна компетенція	Контекст	Лідерство	Менеджмент	Навчальна компетенція	Незалежність	Орієнтованість	Особиста компетенція	Оцінювання	Підприємництво	Погляди	Професійна компетенція	Рефлексивність	Робота в команді	Соціальна компетенція	Соціальні вміння	Уміння
Бельгія (Флам. та Вал.)																						
Бельгія (Нім.мов. гром.)																						
Болгарія																						
Данія																						
Естонія																						
Ірландія																						
Литва																						
Люксембург																						
Мальта																						
Нідерланди																						
Німеччина																						
Великобританія																						
Польща																						
Португалія																						
Румунія																						
Туреччина																						
Угорщина																						
Уельс																						
Фінляндія																						
Хорватія																						
Швейцарія																						

Окреслюючи виклики й небезпеки на шляху запровадження нового покоління Національних Рамок кваліфікацій, європейські вчені, такі, як С. Алле⁹⁵,⁹⁶, А. Браун⁹⁷, Д. Рафі⁹⁸, О. Ана⁹⁹, а також експерти Європейського Центру розвитку професійної освіти і навчання – Йенс Бйорнавольд та С. Певец Грхемен обґрунтовують такі необхідні кроки:

результати навчання за кожним рівнем мають стати реально видимими – це вимагає термінового включення рівнів Європейської рамки кваліфікацій і Національної рамки кваліфікацій до сертифікатів, дипломів та інших кваліфікаційних документів;

збільшилася потреба в тому, щоб Національні рамки кваліфікацій стали інструментом структурних змін і планування. Бази даних та керівні матеріали мають розроблятися так, щоб у них відображалась структура Національної рамки кваліфікацій;

Національні рамки кваліфікацій потребують зближення з дійовими особами ринку праці і збільшення своєї видимості для ринку праці, сприяючи розвитку кар'єри, засвідчуючи досягнення тощо;

НРК потребують відкритості до неформального і приватного секторів, а також мають надавати можливість валідації або надання законної сили неформальному й спонтанному досвіду навчання. НРК повинні розглядатися як складова частина національної стратегії. Якщо їх розглядати як ізольовану ініціативу, розвиваючи окрему політику і практику реалізації, то вони стануть провальними;

учені та експерти вбачають велику загрозу в тому, що країни будуть забувати їхні НРК у ході зменшення офіційних звернень до ЄРК та послаблення цілеспрямованої європейської політики у сфері кваліфікацій в цілому.

⁹⁵ *Allais, S.* The implementation and impact of national qualifications frameworks: report of a study in 16 countries.–Geneva: ILO, 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@cd_emp/@ifp_skills/documents/meetingdocument/wcms_126589.pdf.

⁹⁶ *Allais, S.* National qualifications frameworks: what's the evidence of success? Edinburgh: Centre for Educational Sociology.CES Briefing; No 55. 2011 [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Brief055.pdf>.

⁹⁷ *Broun, A.* Lessons from policy failure: the demise of a national qualifications framework based solely on learning outcomes in England// Journal of contemporary educational studies. – 2011.– Vol. 5.–pp. 36–55.

⁹⁸ *Raffe, D.* What is evidence for the impact of National Qualifications frameworks?// Comparative education. –2013.– Vol.49, №2.–pp. 1–20 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03050068.2012.686260>

⁹⁹ *Aarna, O.* et al. Referencing of the Estonian qualifications and qualifications framework to the European qualifications framework.– 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/estonia_en.pdf.

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК СТАНДАРТІВ І КВАЛІФІКАЦІЙ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

4.1. Стандартизація в національних системах кваліфікацій в країнах ЄС: спільне і відмінне

Світовим стандартом у професійно-кваліфікаційній сфері є Міжнародна стандартна класифікація занять (ISCO–08), чинна версія якої є четвертим поколінням після ISCO–58, ISCO–68, ISCO–88. Визначаючи кваліфікацію як спроможність виконувати завдання та обов'язки за окремою роботою, ISCO–08 має два виміри: 1) кваліфікаційний рівень, який залежить від складності й обсягу виконуваних завдань та обов'язків, і 2) кваліфікаційну спеціалізацію, яка визначається, залежно від необхідної сфери знань, інструментів, обладнання й матеріалів, що використовуються, а також товарів, які виробляються, та послуг, які надаються¹⁰⁰.

Дослідники називають цей міжнародний документ «міжнародною класифікаційною інновацією» й аналізують ключові зміни в тексті документа. Досить повний опис ISCO схвалено в Інституті професійно-технічної освіти НАПН України колективом науковців, які працювали над проблемою професійних стандартів у контексті теорії і практики розроблення¹⁰¹. Описуючи зарубіжний досвід стандартизації професійної освіти, науковці базуються в основному на науковому доробку, який є у країнах близького зарубіжжя (переважно російськомовні джерела). Однак в роботі проводиться ідея, що однією з важливих причин запровадження нової версії міжнародного класифікатора професій є передовий досвід застосування ISCO–88 у країнах з високорозвинутою економікою, зокрема, в країнах ЄС.

Як відомо, кваліфікаційні стандарти – це норми і вимоги, застосовувані до таких аспектів кваліфікацій:

- професійні стандарти визначають «основні професії», описуючи фахові завдання й операції, а також компетенції, типові для даної професії. Професійні стандарти відповідають на запитання: «Що учень повинен уміти виконувати на робочому місці?»;

- освітні стандарти визначають очікувані результати навчального процесу, програму навчання у сенсі змісту, навчальних завдань і планів, а також методів та умов навчання, незалежно від того, здійснюється воно на робочому місці або в навчальному закладі. Освітні стандарти відповідають на запитання: «Чого учень повинен навчитися, щоб стати фаховим працівником?»;

- оцінні стандарти визначають суб'єкт оцінки, критерії успішності, методи оцінювання, стандарти, а також склад комісії, яка

¹⁰⁰ International Standard Classification of Education.–ISCED-2011.– UNESCO: In-te for Statistics, 2012.–84 p.

¹⁰¹ Професійні стандарти: теорія і практика розроблення/ авт. кол.: Л.І.Короткова, Л.Б.Лук'янова, Г.І.Лук'яненко та ін.– К.: Пед. думка, 20011.– 220 с. – С. 13-33.

присуджує відповідну кваліфікацію. Оцінні стандарти відповідають на запитання: «Як пересвідчитися, що учень отримав відповідні знання й уміння та здатний працювати на робочому місці?».

У професійно-кваліфікаційному розрізі на перший план виступають професійні стандарти. Як зазначається дослідниками зарубіжного досвіду, в країнах з високорозвиненою економікою спостерігається тенденція дедалі більш ретельної систематизації різних професійних характеристик і вимог, постійне їх оновлення відповідно до потреб ринку праці. Першопричиною формування і поширення професійних стандартів (їх систем) є те, що ринок праці затребував фахівців нової формації, здатних швидко й адекватно увійти в виробничий процес, забезпечуючи приріст нових, сучасних компетенцій. І важливою причиною для розробки професійних стандартів є уможливлення підготовки таких фахівців у сучасних навчальних закладах, на виробництві тощо. Проте це не єдине їхнє завдання. Стандарти спрямовуються також на:

- а) опис кваліфікації (qualification design);
- б) визначення сучасного стану справ у сфері виробничої діяльності ('state of the art' working practices) з метою її модернізації;
- в) переміщення фокусу національного ринку праці на принципово нові галузі, часто – сферу послуг;
- г) аналіз ринку праці на наявність/дефіцит необхідних умінь тощо.

Та головною їхньою особливістю є функція поєднання, адже вони покликані пов'язати кваліфікації з ринком праці. Таку ідею закладено в концепцію дослідження команди Європейських експертів, які аналізували динаміку кваліфікацій у сучасному світі на матеріалах 32-х країн Європи^{102 103}. Націлені на розробку певних сценаріїв-рекомендацій щодо майбутнього розвитку кваліфікацій, учені зосередилися на чотирьох питаннях:

- 1) чи стануть кваліфікації більш гнучкими в тому сенсі, що будуть передбачати легке оцінювання для тих, хто навчається; надавати їм широкий спектр моделей навчання; комбінуватися із врахуванням потреб і часових перспектив кожного учня зокрема?
- 2) чи буде збільшуватися наголос на стабільності й передбачуваності кваліфікацій, даючи впевненість у їхній цінності?
- 3) яку роль будуть грати постачальники кваліфікацій (заклади освіти, ради по акредитації навчальних програм тощо)?
- 4) яка роль буде надаватися тим, хто використовує кваліфікації, і тим, хто їх потребує (наприклад, соціальним партнерам)?

¹⁰² Changing qualifications. A review of qualifications policies and practices// – CEDEFOP Reference series: Luxembourg, 2010. – 272 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/3059_en.pdf.

¹⁰³ CEDEFOP. The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards.– Luxembourg: Publications Office, 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/publications/5053.aspx>.

Аналізуючи професійні стандарти у 32-х країнах, учені виокремили три різні способи, за допомогою яких встановлюється зв'язок між кваліфікаціями і професіями на ринку праці. Ці різні способи, в свою чергу, частково пов'язані з різними характеристиками професійних стандартів, з огляду на їх форму й зміст.

Перша група професійних стандартів задумана, насамперед, як система класифікації, що забезпечує категорії для здійснення статистичного моніторингу ринку праці. Професійні стандарти такого типу, наприклад ISCO–08, не обов'язково відображають вимоги ринку праці до компетенцій. Водночас, кваліфікації можуть розглядатися в стандартах такого типу в якості методичних рекомендацій, а їхня класифікація також може бути використана для збору інформації для подальшої розробки кваліфікаційних стандартів. У деяких країнах складніші класифікації професій надають інформацію про компетенції, умови праці та кваліфікації, необхідні для отримання робочого місця у цій сфері зайнятості, прикладом якого є Каталог вакансій та оперативних угод у Франції (Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois) (ROME)¹⁰⁴. Провідною характеристикою цих стандартів є їхня комплексність – усі «головні роботи, які виконують люди», в країні систематично реєструються і класифікуються.

Друга група професійних стандартів набуває форми тестів для вимірювання професійної продуктивності як у практиці, так і в змісті освіти. Такі стандарти, як правило, включають всі професії, які існують на ринку праці. Їм притаманна ідея «орієнтира» у висуванні вимог до продуктивності, а це означає, що професійні стандарти цієї групи базуються на систематичному аналізі діяльності і що вони вимірюються. Прикладом цього є Національні професійні стандарти Великої Британії. Вони служать еталоном для розвитку кваліфікації та навчальних програм, але використовуються і в управлінні людськими ресурсами для оцінки потреб у навчанні або тестуванні позитивних практик¹⁰⁵.

Третя група професійних стандартів описує професію, до якої конкретна кваліфікація повинна привести. Такі професійні стандарти розробляються в комплексі з освітніми стандартами. Для кожної кваліфікації професійні стандарти розробляються першими і слугують основою для розробки освітніх стандартів та стандартів оцінювання. Саме такий підхід до розробки професійних стандартів характерний для Іспанії. Професійні стандарти в цій групі можуть бути пов'язані з різними посадами в класифікації професій, як у Франції, або у фран-

¹⁰⁴ Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME) [Електронний ресурс].– Режим доступу: www.anpe.fr/espaceemployeur/romeligne/RIIndex.do.

¹⁰⁵ Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME) [Електронний ресурс].– Режим доступу: www.anpe.fr/espaceemployeur/romeligne/RIIndex.do.

комовній Бельгії. Стандарти, що описують професійну діяльність та компетенції, характерні для «власника» певної кваліфікації (посилання на діяльність/компетентність у Франції та профіль кваліфікації у Бельгії), посилаються на різні види зайнятості, описані у Каталозі вакансій та оперативних угод Франції (Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois). Ця модель типова для регульованих систем, особливо у сфері професійно-технічної освіти та навчання, де кваліфікація визнається на рівні держави (іноді у співпраці із соціальними партнерами) і відповідає одному професійному профілю¹⁰⁶.

Беручи до уваги ці відмінності, дослідники виокремлюють три типи професійних стандартів у європейських країнах (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Типи професійних стандартів (ПС) у Європі

ПС = класифікація основних професій	ПС = критерій для оцінювання професійної активності	ПС = професійний профіль, об'єднаний з кваліфікацією	Жодних ПС
Франція (référentiel métier) Греція (у процесі підготовки) Румунія Словенія Швейцарія (Tätigkeitsprofil)	Бельгія (CVET: beroeps–competentieprofiel) Литва Мальта (заплановано) Польща Великобританія	Австрія Бельгія (profil de qualification) Естонія Франція (référentiel d'activité) Угорщина Італія Латвія Люксембург Нідерланди Португалія Іспанія Швейцарія (Qualifikationsprofil) Туреччина (розроблено на базі проекту)	Болгарія Кіпр Чехія Данія Фінляндія Німеччина Ісландія Ірландія Ліхтенштейн Норвегія Словаччина Швеція

Вагомим підтвердженням доцільності розробки професійних стандартів є значний передбачуваний зв'язок між вимогами зайнятості й освітою. Тому очікується, що стандартизація спроможна допомагати у підтримці кваліфікацій, відповідно до потреб ринку праці. Чому ж тоді більшість європейських країн вже розробили або розробляють професійні стандарти, а низка інших (Болгарія, Данія,

¹⁰⁶ CEDEFOP. The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards. – Luxembourg: Publications Office, 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/publications/5053.aspx> – С. 21-22.

Кіпр, Ліхтенштейн, Фінляндія, Німеччина, Ірландія, Норвегія, Словаччина, Чехія) – поза цим процесом? Відповідь на це дають дослідники: хоча кваліфікаційні системи у цих країнах ґрунтуються на компетенціях, але стандарти, будучи сформульованими у термінах результатів навчання, в цілому не підлягають під визначення «роботи, яку виконують люди», щодо завдань, заходів та пов'язаних з ними компетенцій¹⁰⁷.

Є ще одне пояснення – в основі результатів навчання лежать нечіткі або неявні («implicit») описи професій, які не мають характеру кваліфікаційних стандартів (тобто узгоджених норм і нормативів, включених або згаданих у кваліфікаціях). Наприклад, у Скандинавських країнах кваліфікації в системі професійно-технічної освіти та навчання націлені на великі професійні поля, де їхня спеціалізація виконується поступово, в ході виконання освітніх програм. Зв'язок між кваліфікаціями і вимогами зайнятості у цих країнах забезпечується завдяки активній участі соціальних партнерів у розробці навчальних програм¹⁰⁸. У Німеччині короткий опис професії розробляється в процесі визначення нової кваліфікації, а потім викладається у вільний доступ з метою використання для керівництва. Подібна ситуація спостерігається і в Данії, де список завдань/навичок і областей знань, так званий *berufsbild* (опис професії) або *kompetence-områder* (поле компетенції), іноді розглядаються як професійні стандарти. Проте, за нашим визначенням, вони відповідають освітнім стандартам, тому що їхньою метою є несистематичний опис професії, а опис задач, галузей знань і навичок у формі навчального плану.

У німецьких кваліфікаціях ці позиції деталізуються у вигляді навчальних цілей для навчання на виробництві в спеціальному документі – *Ausbildungsrahmenplan*.

Таким чином, порівняння професійних стандартів приводить до висновку, що, за гаданою однаковістю на основі використання одного й того самого терміна, криються різні стандарти, з точки зору форми, змісту і функцій. На нашу думку, така різноманітність не дивна, адже національні системи професійної освіти та навчання в Європі також дуже відрізняються одна від одної.

Зупинимося коротко на освітніх та оцінних стандартах, у яких на відміну від професійних стандартів, є педагогічна логіка. Маючи на меті спрямування процесу навчання та керуючись логікою прогресивного накопичення знань і вмінь, освітні стандарти включають перелік компетенцій, зібраних у навчальні поля або одиниці викла-

¹⁰⁷ CEDEFOP. The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards. – Luxembourg: Publications Office, 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/publications/5053.aspx> – С. 23.

¹⁰⁸ Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.anpe.fr/espaceemployeur/romeligne/RIIIndex.do.

дання. У результаті – відмінності у змісті професійних і освітніх стандартів полягають в тому, що деякі компетенції, необхідні на робочому місці, виходять за межі освітніх процесів та процесів оцінювання. При цьому між ними, як правило, зберігається взаємозв'язок, адже кваліфікації розташовані між світом праці та світом освіти. В більшості країн кваліфікації базуються як на регулюванні освіти, так і на вимогах ринку праці, а професійні й освітні стандарти інтегруються і пов'язуються між собою.

Прикладом такої інтеграції професійних та освітніх стандартів у специфікації кваліфікацій може бути іспанська кваліфікаційна система (рис. 4.1; 4.2). З огляду на те, що в Україні тільки розпочато розроблення професійних стандартів, розглянемо структуру професійних кваліфікацій в Іспанії, яка стрижневою лінією проходить крізь Національний каталог кваліфікацій цієї країни.

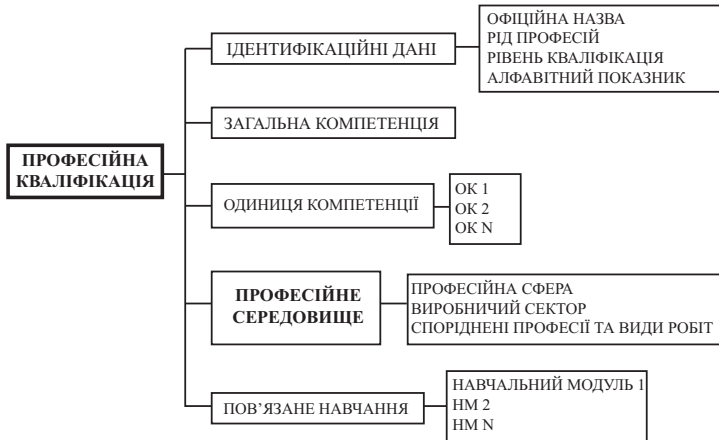


Рис. 4.1. Структура професійних кваліфікацій в Іспанії*

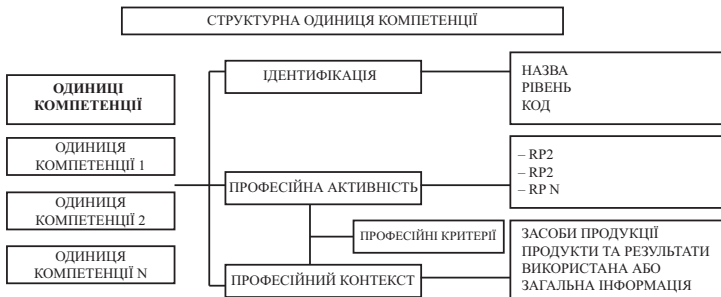


Рис. 4.2. Структурна одиниця компетенції

Вивчення структури показало, що для кращої зв'язки компетенцій, описаних у професійних стандартах, та результатів навчання, визначених в освітніх стандартах, кожен навчальний модуль (módulos formativos) пов'язується з одиницею компетенції (unidades de competencia).

Інший варіант забезпечення взаємозв'язку професійних та освітніх стандартів за допомогою кваліфікаційної структури характерний для Нідерландів. У цілому, в цій країні функціонують професійні стандарти (begoers competentie profiel) для 237 професій, які містять широкий опис роботи з основними функціональними або технічними завданнями та основами поведінки. Вони пов'язані з компетенціями, які виокремлено за чотирма вимірами: процесуальний, адміністративно-організаційний(стратегічний), соціально-комунікативний та розвивальний (компетенції розвитку особистості, команди, професії, організації, підприємства тощо). Усі компетенції описані в термінах знань, умінь і ставлень. Освітні стандарти (kwalificatie profielen) в Нідерландах сформульовані як результати навчання. Вони включають компетенції, описані в професійних стандартах, а також у навчанні і громадянстві та готують для подальшої освіти на другому рівні та рівні вищої освіти.

Дослідження динаміки кваліфікацій під егідою Європейського Центру розвитку професійної освіти і навчання^{109 110} показало, що в другій групі країн кваліфікації базуються тільки на освітніх стандартах. Деякі європейські країни з цієї групи перебувають у процесі реформування своїх систем кваліфікацій. Так, Греція і Кіпр уже розвивають професійні стандарти і планують пов'язати з ними навчальні програми і кваліфікації. Одночасно, Данія, Німеччина та скандинавські країни розробили кваліфікації, що ґрунтуються на компетенціях, але при цьому вони не мають професійних стандартів.

Нарешті, кваліфікації можуть бути засновані виключно на професійних стандартах, як у Шотландських національних професійних кваліфікаціях (Великобританія). Кваліфікації засновані тільки на стандартах оцінювання, які є ідентичними з професійними стандартами. Навчальні плани, програми та навчально-методичні матеріали для таких кваліфікацій розробляються в рамках децентралізованої системи безпосередньо провайдерами навчання.

¹⁰⁹ Changing qualifications. A review of qualifications policies and practices/– CEDEFOP Reference series: Luxembourg, 2010. – 272 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/3059_en.pdf.

¹¹⁰ CEDEFOP. The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards.– Luxembourg: Publications Office, 2009 [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/publications/5053.aspx>.

Отже, аналіз сучасних досліджень у сфері розвитку кваліфікацій^{111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119} дає змогу обґрунтувати *кілька широких тенденцій у цьому процесі*:

По-перше, домінуюча модель професійної кваліфікації в Європі ґрунтується як на професійних, так і на освітніх стандартах. Стандартизація нині широко використовується як інструмент координації вимог ринку праці та надання освіти, відповідної цим вимогам.

По-друге, стрімке зростання кількості країн, які використовують кваліфікаційні стандарти, що ґрунтуються на результатах навчання, поліпшує зв'язок між світом праці та освітою. Проте формування і наповнення європейських систем кваліфікацій відбувається на фоні досить спірних питань та позицій щодо імплементації підходів, які ґрунтуються на результатах навчання. Компетентнісна спрямованість розвитку кваліфікацій і стандартів у країнах ЄС виявляється у спільності мети та варіативності підходів. Особливої ваги в цих умовах набувають компаративні дослідження, спрямовані на порівняльний аналіз концепцій компетентності, що лежать в основі навчальних результатів у кваліфікаційних стандартах різних країн.

По-третє, в розробці кваліфікаційних стандартів у країнах Європи використовується широка різноманітність методів та інформаційних джерел. Так, деякі країни розробляють свої власні теоретично обґрунтовані методології, а інші надають перевагу залученню практиків і експертів для обґрунтування вимог до компетентності (компетенцій) сучасних працівників в умовах глобалізації та інтеграції. Ця різноманітність різко актуалізовує проблему якісного оцінювання стандартів й оцінних стандартів як таких.

¹¹¹ Changing qualifications. A review of qualifications policies and practices//– CEDEFOP Reference series: Luxembourg, 2010. – 272 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/Files/3059_en.pdf.

¹¹² CEDEFOP. The dynamics of qualifications: defining and renewing occupational and educational standards. – Luxembourg: Publications Office, 2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.CEDEFOP.europa.eu/EN/publications/5053.aspx>.

¹¹³ Brockmann, M.; Clarke, L.; Winch, Ch. Knowledge, skills, competence: European divergences in vocational education and training: the English, German and Dutch cases // Oxford Review of Education – 2008. – Vol. 4 – No 5. – P. 547–567.

¹¹⁴ Coles, M. Qualifications frameworks in Europe: platforms for collaboration, integration and reform. Paper presented at the conference: Making the European Learning Area a Reality, 3–5 June 2007 – Munich: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ier/glacier/qual/ecqf/mike_coles_eqf.pdf.

¹¹⁵ Коулз М. Национальная система квалификаций: Обеспечение спроса и предложения квалификаций на рынке труда / М. Коулз, О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева. – М.: РИО ТК им. А. Н. Коняева, 2009 – 115 с.

¹¹⁶ Десятов Т. М. Європейська кваліфікаційна рамка як інструмент процесу реформування / Т. М. Десятов // Сучасні стандарти проф.-тех. освіти: зб. матеріалів конференції / за заг. ред. В. О. Радкевич. – К., 2008. – С. 8–16.

¹¹⁷ Машукова Н. Д. Профессиональный стандарт как многоуровневая структура профессиональных квалификаций / Н. Д. Машукова // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 11. – С. 24–30.

¹¹⁸ Прянишникова О. Д. Профессиональные стандарты: краткий обзор зарубежного опыта / О. Д. Прянишникова, А. Н. Лейбович // Промышленник России. – 2008. – Март. – С. 37–41.

¹¹⁹ Олейникова О. Н., Муравьева А. А. Профессиональные стандарты как основа формирования рамки квалификаций: Метод. пособ. – М.: АНО Центр ИРПО, 2011. – 72 с.

По-четверте, зростає залучення зацікавлених сторін (стейкхолдерів) до розробки кваліфікаційних стандартів. У переважній більшості країн ЄС розбудовуються організаційно-правові аспекти соціального партнерства в розвитку кваліфікацій та стандартів. Цей процес є складною проблемою для тих країн, які не мали традиції соціального партнерства. Тому на перспективу збільшиться цінність досвіду міжнародних, національних, галузевих, регіональних рад у розбудові національних систем кваліфікацій, а також у регулюванні взаємодії професійної освіти і ринку праці в цілому.

Надзвичайно важливо, щоб виклад кваліфікацій був зрозумілим зацікавленим сторонам, а не тільки їхнім розробникам. Тому в розбудові Національних кваліфікаційних систем має брати участь широке коло національних зацікавлених сторін: держава, навчальні заклади, роботодавці, працівники, професійні асоціації, неурядові організації та ін.

У ході дослідження виявлено, що *спільними принципами побудови професійних стандартів*, які можуть ефективно забезпечувати зв'язок сфери праці та сфери освіти, є такі:

основа стандартизації – це професійна діяльність, результати якої мають вимірюватися;

порівнюваність у рамках подібних/різних професій (наприклад, порівнюваність структури тощо);

проста структура, чіткість і ясність;

одиниці професійного стандарту складають основу кваліфікаційних стандартів.

Аналіз національних кваліфікаційних систем і стандартів показав, що кожна з них має свої особливості і відрізняється від інших певними управлінськими, організаційними і змістовими параметрами.

Організаційно-управлінські відмінності, на нашу думку, зумовлені застосуванням різних моделей професійної освіти і навчання, що прийняті в тій чи іншій країні. Вони відрізняються ступенем державної участі в системі професійної освіти і навчання, а також потребами соціальних партнерів в об'єднанні зусиль, а саме:

держава не відіграє ніякої ролі, або її роль незначна (Великобританія);

держава планує і здійснює професійну освіту і навчання (Франція, більшість країн Західної Європи);

держава визначає загальні рамки діяльності приватних компаній і організацій по здійсненню професійної освіти і навчання (Німеччина, Нідерланди, Данія).

У сфері соціального партнерства теж виокремлюються три провідні моделі:

ліберальна модель соціального партнерства при домінуючій ролі підприємств (роботодавців) – підприємства (компанії) мають

повну свободу встановлювати обсяги і якість початкової та безперервної професійної освіти і навчання, а держава тільки визначає рівні кваліфікаційних стандартів для випускників та надає кошти на навчання з наступним контролем за якістю ПОН (Великобританія);

неокооперативна модель, у рамках якої провідними є асоціації роботодавців і профспілки, а держава лише надає законності рішенням, що приймаються на основі групового консенсусу (Данія, Нідерланди). Розвиток системи професійної освіти і навчання в Німеччині теж визначається на основі групового консенсусу з питань змісту на кінцевій атестації, проте німецька модель відрізняється від неокооперативної тим, що фінансування професійної освіти і навчання в цій країні здійснюється за ліберальною моделлю;

модель державного втручання, в рамках якої держава регулює систему професійної освіти і навчання у співробітництві із соціальними партнерами (Франція).

Важливим організаційним аспектом при розробці професійних стандартів і кваліфікацій у країнах з високорозвинутою економікою є класифікація сфери праці. Як відомо, класифікація, що використовується при розробці стандартів, є умовним конструктом. В Іспанії, наприклад, виокремлюється понад 25 кластерів галузей професійної діяльності, які отримали назву «сім'ї професій». Вони об'єднують майже 140 професій. У Великобританії професійні стандарти рознесені по 14 категоріях, які об'єднують понад 50 укрупнених галузей професійної діяльності. У Франції нараховується 17 укрупнених кластерів галузей професійної діяльності.

При цьому класифікація професій на ринку праці та перелік напрямів, за якими ведеться навчання в кожній країні, не збігаються. Так, міжнародний класифікатор професій налічує більше ніж 15 000 професій, а кількість напрямів навчання в різних країнах значно менша: від 250 – до 350.

Зв'язок професійних стандартів і кваліфікацій у різних країнах забезпечується по-різному. У деяких країнах *професійні стандарти розробляються окремо і виконують функції класифікації професійних галузей*, з якими можуть співвідноситися різні кваліфікації, та один або кілька стандартів. Типовий приклад таких стандартів є у Великобританії. Такі стандарти характерні для систем ліберального типу регулювання, де існують різні структури з повноваженнями реалізації програм, що ведуть до присудження кваліфікацій.

Другу групу складають країни, де *розробка професійних стандартів інтегрована в процес проектування освітніх стандартів і програм*. При розробці кожної кваліфікації на першому етапі розробляються професійні стандарти, які слугують основою для освітніх стандартів і стандартів оцінки. Ця модель характерна для країн з

державною моделлю регулювання. Це більшість країн континентальної Європи.

Для третьої групи країн характерна реалізація *змішаної моделі регулювання* – поєднання ринкової моделі і державного регулювання. Наприклад, у Франції і Бельгії існують два типи професійних стандартів: стандарти трудової діяльності, які має виконувати власник кваліфікації (вони розробляються структурами, що присуджують кваліфікації), і стандарти професій, які розробляються і використовуються у сфері праці й зайнятості і включені в Перелік професій та занять. Стандарт діяльності може співвідноситися з одним або кількома стандартами професій.

У країнах з розвинутою економікою, зокрема, в європейських країнах, різними є *формати взаємодії для розробки професійних і освітніх стандартів*.

Так, у Нідерландах над формуванням професійних профілів і освітніх стандартів працюють 22 Національні організації з професійної освіти і навчання за участю представників: 1) промисловості і бізнесу; 2) Конфедерації профспілок Нідерландів; 3) системи освіти. У Великій Британії у розробку професійних і освітніх стандартів включені: 1) галузеві ради з умінь; 2) Агенство з кваліфікацій та якості; 3) служби, які присуджують кваліфікації. У Данії розробка професійних стандартів здійснюється за участю: 1) Національних галузевих комітетів; 2) Консультативної Ради з професійної освіти і навчання (за участю соціальних партнерів); 3) Національної ради з питань навчання (50 галузевих комітетів).

У Німеччині професійні стандарти розробляються: 1) галузевими організаціями роботодавців; 2) «компетентними організаціями», а саме, торгово-промисловими палатами, галузевими палатами тощо; 3) земельними комітетами з професійного навчання; 4) Федеральним інститутом професійної освіти (BIBB).

У Франції за розробку професійних стандартів відповідають: 1) 21 Консультативна професійна комісія з основних секторів економіки; 2) Постійна комісія Національної ради з управління професійним навчанням; 3) Бюро партнерства зі сферою праці і консультативними комісіями при Міністерстві освіти тощо.

Більшість європейських країн створили системи моніторингу ринку праці і прогнозування потреб щодо вмінь та навиків. У моніторингу кваліфікацій та механізмів, з метою відновлення кваліфікаційних стандартів, виокремлюється два різних підходи: формалізований підхід, що передбачає постійне оновлення кваліфікацій після закінчення певного періоду часу, і неформальний підхід, характерний оновленням стандартів «на вимогу», з ініціативи або влади або соціальних партнерів.

Наприклад, у Данії є неофіційні контакти між галузевими організаціями, освітніми установами та викладачами для перевірки актуальності наявних стандартів. Міністерство освіти здійснює постійну співпрацю та обмін думками між різними відділами, які мають відношення до споріднених галузей. Моніторинг кваліфікаційних стандартів також є одним із завдань профкомітетів. Уся інформація щодо кваліфікаційних стандартів розглядається під час їхнього регулярного перегляду, передбаченого після закінчення 4-річного терміну. Центральний Комітет, сформований Міністерством освіти і Консультативною радою з питань початкової професійної освіти й навчання (IVET) та продовженої професійної освіти і навчання (CVET), відповідає за трансверсальні (що дають змогу успішно діяти у різних ситуаціях), або ключові компетенції та нові професії. Цей комітет працює спільно з університетами і зовнішніми консультантами на разовій основі для встановлення кваліфікаційних стандартів для нових професій.

У Німеччині термін дії кваліфікаційних стандартів не обмежується часом, хоча є соціальні партнери, чії завдання полягають в оновленні стандартів кожних чотири роки. Відповідальність за кваліфікацію у початковій професійній освіті покладається на керівника проекту Федерального інституту професійної освіти, який виконує консультативні функції і координує розробку стандартів. Це ключова посада, що підтримує тісні контакти із соціальними партнерами, професійно-технічними училищами та компаніями, а також з учнями. Оновлення стандартів може бути ініційоване різними суб'єктами, але цей процес може бути формально запущений тільки зі згоди соціальних партнерів і поширюється лише на основні елементи кваліфікації. Щоб оцінити необхідність оновлення стандартів та підготуватися до їхньої розробки, федеральне міністерство, що відповідає за це, може прийняти рішення про оцінюванні. Це було зроблено, наприклад, у секторі логістики для оцінки потреб ринку праці щодо різних кваліфікацій.

В Іспанії огляд та коригування кваліфікаційних стандартів проводиться кожні п'ять років або частіше, якщо це необхідно. Національний інститут з питань кваліфікації контролює якісні та кількісні зміни на ринку праці, проводить внутрішній контроль якості кваліфікаційних стандартів і консультує робочі групи Генеральної ради з питань професійної освіти щодо змін у стандартах.

У Великобританії національні професійні кваліфікації затверджуються кожні чотири роки. Після закінчення цього періоду стандарти повинні бути оновлені й заново представлені для акредитації. Ради з галузевих навичок відповідають за постійний контроль над кваліфікаціями у своєму секторі.

У країнах з розвинутою економікою, зокрема в європейських, застосовуються *різні форми модульності*. На думку дослідників, у

світовій практиці розрізняються три форми модульності: *додаткова форма* (для доповнення до кваліфікації, яка не є ще модульною, можна освоїти додаткові модулі; *диференційна форма, яка відповідає модульності навчання* (кваліфікація може бути присуджена тільки як ціла (без часткових кваліфікацій), але учень може обирати певний набір факультативних модулів); *ізолювана форма, відповідає модульності кваліфікації* (деякі модулі визнаються на ринку праці і можуть бути скомбіновані на вибір)¹²⁰.

У продовженій професійній освіті Європи саме додаткові форми є широкодоступними. Однак у початковій професійній освіті модульність стає краще зрозумілою, якщо дотримуватися або диференційної, або ізолюваної форми. У той час як у диференційній формі сертифікація модулів має значення тільки в рамках системи освіти та професійної підготовки, в ізоляційній формі значення часткових кваліфікацій також визнається на ринку праці. У декількох країнах модульність все ще перебуває в стадії випробувань, або стосується тільки певних кваліфікацій. Наведена тут таблиця ілюструє нинішній стан застосування модульності в професійній освіті і навчанні в Європі¹²¹.

Таблиця 4.2

Форми модульності, поширені в Європейських країнах

	Модульність кваліфікацій (часткові кваліфікації мають значення на ринку праці)	Модульність навчання (модульні сертифікати мають значення тільки у системі освіти)	Модульність відсутня	Відсутня інформація
Уже реалізовано	Болгарія Фінляндія Ірландія Мальта Норвегія Португалія Іспанія Швейцарія Великобританія	Естонія Угорщина Ісландія Нідерланди Польща Румунія Швеція	Бельгія (франкомовна спільнота) Кіпр Чехія Данія Франція	Ліхтенштейн
Перебуває у стадії підготовки/тестування/впровадження	Бельгія Литва Словаччина	Австрія Німеччина Люксембург Словенія Туреччина	Греція Італія Латвія	

¹²⁰ Олейникова О.Н., Муравьева А.А. Профессиональные стандарты как основа формирования рамки квалификаций: Метод. пособ. - М.: АНО Центр ИППО, 2011. - 72 с. - С. 225.

¹²¹ Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. - Paderborn: Eusl-Verl., 1997. - p. 223-245.

Наприклад, іспанські кваліфікації є модульними. Навчальні модулі (*módulos formativos*), що базуються на освітніх стандартах, зареєстровані в модульному каталозі професійної освіти і навчання (*Catálogo Modular de Formación Profesional, CMFP*). Навчальні модулі відповідають одиницям компетенції, які базуються на професійних стандартах і об'єднуються для утворення кваліфікації, зареєстрованої в національному каталозі кваліфікацій (*Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, CNCP*). Сертифікація певного набору одиниць компетенції, згідно з критеріями оцінювання, зазначених у навчальних модулях, дають змогу присвоїти повну кваліфікацію.

Натомість у Данії кваліфікації початкової професійної освіти не є модульними, але навчання організовується з метою забезпечення певного ступеня гнучкості у виборі спеціалізації. У 12-и професійних галузях навчання відбувається на базовому основному курсі і повинні бути завершені послідовно. У той час, як базовий курс навчає знанням та навичкам, що є загальними для кількох кваліфікацій у межах галузі, основний курс орієнтований на отримання результатів щодо конкретної кваліфікації. Поєднання обов'язкових і факультативних предметів дає змогу здійснювати подальшу адаптацію до особистих потреб у навчанні на обох рівнях. Сертифікат, виданий після завершення базового курсу, перераховує усі навчальні одиниці, отримані студентом. Цей документ дає підставу для відновлення професійного навчання в будь-який час, але не є власне кваліфікацією.

Гнучкість також полягає в акредитації попереднього навчання та професійного досвіду, відповідно до ст. 31 наказу міністра з професійної освіти (*Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser, BEK No 1518 of 13.12.2007*) та статтею 57 Закону про професійну освіту (*Bekendtgørelse af lov om erhvervsuddannelser, LBK No 1244 of 23.10.2007*). Профкомітети (*Det faglige udvalg*) у кожній професійній галузі вирішують питання щодо так званих проміжних освітніх шляхів, які дають змогу проводити індивідуальну оцінку компетенцій людини професійно-технічними училищами. Навчальні завдання, перераховані у професійних освітніх стандартах, слугують орієнтиром для акредитації та для скорочення стандартної кількості років, необхідних для отримання офіційно сертифікованої кваліфікації.

Німецькі кваліфікації, що їх надає система початкової професійної освіти цієї країни, не є модульними. Певна ступінь гнучкості досягається за рахунок можливості в деяких кваліфікаціях вибрати спеціалізацію, коли відбувається навчання в реальних умовах (або на виробництві). У своєму пілотному проекті Німеччина розробила навчальні модулі на основі результатів навчання для 16-и кваліфікацій. Мета їх полягає в тому, щоб люди, які не знайшли компанію, що навчає, в дуальній системі могли отримати кваліфікацію за рахунок гнучкішого поєднання підготовки на базі шкіл та стажування. Ці

навчальні модулі тісно пов'язані зі стандартами, встановленими в регулюванні освіти (Ausbildungsverordnung), яка регламентує дуальну систему навчання. Вони не сертифікуються окремо. Оцінка проводиться за рахунок критеріїв, встановлених у кваліфікаційних директивах дуальної системи. Наприклад, кваліфікація в галузі логістики складається з п'яти модулів, які мають бути завершені за задалегідь заданим порядком.

Модульність професійних кваліфікацій у Великобританії є типовим прикладом «ізоляційної форми модульності». Модулі базуються на професійних стандартах, можуть бути сертифіковані окремо або після завершення офіційного чи неофіційного навчання і можуть накопичуватися учнями за їхнім власним вибором. Національні професійні кваліфікації будуються навколо набору обов'язкових та факультативних модулів¹²².

4.2. Сучасні системи кваліфікацій у країнах Європейського Союзу

4.2.1. Великобританія

У Великобританії кваліфікаційні стандарти – документи, що встановлюють вимоги до знань, умінь, компетентності, досвіду, системи цінностей і особистих якостей, необхідних для виконання певної роботи або професійних обов'язків.

Процес кваліфікаційної стандартизації та модернізації професійної освіти і навчання у Великобританії розпочався у 80-х роках ХХ ст., коли у державі нестача кваліфікованої робочої сили стала об'єктивною реальністю. Для вирішення цієї проблеми та створення загальнонаціональної єдиної системи виробничих кваліфікацій було сформовано новий, реформаторський підхід до професійно-технічної освіти, що ґрунтувався на компетентності. Згідно цієї реформи, основний акцент робиться на функціональній компетентності та на здатності виконувати дії на робочих місцях у рамках встановлених стандартів для професії, а також на майстерності та розумінні її аспектах особистої ефективності¹²³.

Діяльність по розробленню, вдосконаленню й широкому впровадженню в практику кваліфікаційних стандартів у Великобританії ведеться у кількох напрямках. По-перше, відбувається рух від локальних галузевих систем стандартів до формування загальнонаціональних систем. По-друге, розробляються нові підходи і методи формування

¹²² Bédoué, C. et al. New and emerging issues in vocational education and training research beyond 2010 / Cedefop. *Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational education and training research in Europe: background report. Vol. 2.* – Luxembourg: Publications Office, 2008. – С. 223–245.

¹²³ Fuller A., Unwin L. Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work* – 2003, Vol. 16, No 4, с. 407–426. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eprints.soton.ac.uk/9768/>. – С. 409.

та використання кваліфікаційних стандартів. Вони починають активно застосовуватися як у сфері праці, забезпечуючи керований кар'єрний ріст і професійний розвиток, так і у сфері освіти, де створюють основу для розробки програм професійної підготовки й більш ефективних методів оцінювання та атестації результатів професійного навчання. По-третє, розширюється коло «користувачів» кваліфікаційних стандартів. Воно охоплює не тільки співробітників кадрових служб і служб, відповідальних за внутрішньофірмову підготовку персоналу, а й роботодавців та працівників, учнів професійної освіти різного рівня, викладачів і керівників навчальних закладів тощо. По-четверте, розширюється обмін досвідом із проблем формування й використання кваліфікаційних стандартів¹²⁴.

Використання кваліфікаційних стандартів сприяє розвитку і функціонуванню як сфери праці, так і сфери освіти Великобританії.

У сфері праці кваліфікаційні стандарти сприяють:

формуванню й підтримці високого кваліфікаційного рівня робочої сили, що найбільш повно відповідає потребам виробництва, а отже, забезпечує підвищення продуктивності й конкурентоспроможності;

визначенню й формулюванню потреб у робочій силі й професійній підготовці;

ефективному, обґрунтованому підбору кадрів і проведенню «внутрішньофірмового» професійного навчання;

проведенню перевірки, атестації й сертифікації кваліфікацій;

розвитку мобільності робочих кадрів.

У сфері освіти кваліфікаційні стандарти використовуються для: розроблення програм професійної підготовки, методів оцінки, сертифікації й акредитації усіх видів професійного навчання, що найбільш точно відповідають потребам економіки;

забезпечення узгодженості освітніх програм різного рівня й виду і посилення цілісності всієї системи професійної підготовки, а відтак, побудови ефективної та гнучкої системи, здатної швидко й адекватно відповідати на зміни в соціально-економічній сфері¹²⁵.

Комісія Великобританії з питань зайнятості і кваліфікацій вважає, що Національні кваліфікаційні стандарти (НКС) є головними у системі розвитку кваліфікацій та робочої сили. Їх цінність полягає в тому, що вони ґрунтуються на вимогах роботодавців до вмінь та навичок працівників на робочому місці¹²⁶.

¹²⁴ The learning country: a paving document: a comprehensive education and lifelong learning programme to 2010 in Wales – Cardiff: National Assembly for Wales, 2001. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dera.ioe.ac.uk/5147/>.

¹²⁵ Coles M., Oates T. European reference levels for education and training. An important parameter for promoting credit transfer and mutual trust. Study commissioned by the Qualifications and Curriculum Authority, England. London: QCA, 2004.

¹²⁶ Young, M. National Qualifications Frameworks as a global phenomenon: a comparative perspective. Journal of Education and Work, Vol. 16(3), September 2003.

НКС є найточнішим визначенням потреб роботодавців, які може запропонувати система зайнятості й кваліфікацій для виробництва відповідних товарів та послуг, включаючи розробку кваліфікацій.

Структурно професійний стандарт формується з окремих одиниць, кожна з яких описує вимоги до виконання трудової функції. Це дає змогу виявити набір одиниць, який є необхідним і достатнім для отримання відповідної кваліфікації, що підтверджує право людини на здійснення конкретної професійної діяльності. Кожна одиниця містить перелік дій, які входять до цієї функції, необхідних знань і умінь, а також вказівку на ступінь складності цих дій та рівень відповідальності й самостійності при їх виконанні, що забезпечує вимірюваність сформованих вимог і можливість формування на їх основі механізмів оцінювання та сертифікації кваліфікації¹²⁷.

Структура кваліфікаційного стандарту також дає можливість визначити ті його одиниці, які можуть скласти зміст додаткового професійного навчання, тобто «розширення» кваліфікації по горизонталі, опанування додаткових спеціалізацій без підвищення кваліфікаційного рівня.

Отже, освоєння відповідного набору одиниць кваліфікаційного стандарту зумовлює отримання кваліфікації певного рівня або розширення обсягу кваліфікації, що дає змогу сформувати чітку типологію кваліфікаційних сертифікатів, а саме: основних кваліфікаційних сертифікатів, що надаються після проходження процедур підтвердження набутих компетенцій, які відповідають встановленому кваліфікаційному рівню; додаткових кваліфікаційних сертифікатів, що підтверджують розширення обсягу кваліфікації по горизонталі в процесі навчання або трудової діяльності за рахунок освоєння додаткових компетенцій, що не ведуть до підвищення кваліфікаційного рівня. Такі сертифіковані одиниці кваліфікації визнаються на ринку праці. У країні спостерігається чіткий взаємозв'язок між професійною освітою, навчанням та ринком праці і громадянським суспільством за рахунок налагодженого функціонування всіх складових системи кваліфікації¹²⁸.

До кваліфікаційного стандарту, який діє у Великій Британії, включено такі характеристики: назва професії, можливі назви посад, опис професії, рівень кваліфікації, вимоги до практичного досвіду роботи та стану здоров'я, необхідного рівня професійної освіти і навчання, перелік посадових обов'язків, загальні умови виконання роботи, а також вимоги до особистісних якостей працівника. Термін дії кваліфікаційного стандарту не має обмежень¹²⁹.

¹²⁷ *Deij A.* Towards a common understanding of the development stages of national qualifications framework. ETF working paper on NQF developments, 2009.

¹²⁸ *Bohlinger S.* Competences as the core element of the European Qualifications Framework. European Journal of Vocational Training, 2007. – no. 42/43, c. 96-112 – С. 98.

¹²⁹ *Young, M.* National Vocational Qualifications in the United Kingdom: their origins and legacy. – International Labour Office. – Geneva, ILO, 2010 [Електронний ресурс].– Режим доступу: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/genericdocument/wcms_145934.pdf.

У Великобританії також є загальна стратегія Національних кваліфікаційних стандартів на 2010-2020 роки, яку комісія Великобританії погодила з чотирма урядами й головними партнерами у березні 2010 року.

Очікується, що ця стратегія гарантуватиме забезпечення розвитку економіки, суспільства й середовища, а також підтримку стратегічних цілей комісії щодо розвитку британської робочої сили світового класу, де «світовий клас» означає бути у вісімці країн, які входять до Організації економічного співробітництва і розвитку щодо продуктивності, зайнятості і кваліфікацій. Це буде досягнуто за допомогою:

гарантії, що послідовні, високоякісні, доцільні й сучасні НКС будуть корисними й доступними для тих, хто їх потребує.

сприяння й підтримки використання НКС як основи для професійно-технічних кваліфікацій для забезпечення потреб роботодавців.

сприяння й підтримки товарів/послуг, заснованих на НКС для того, щоб відповідати потребам розробки кваліфікацій, а також, щоб показати результати трудової діяльності, заснованої на НКС.

надання переваг кваліфікаціям, необхідних для нових промисловостей, щоб відповідати потребам економіки і демографії, що постійно змінюються, разом із сучасними процесами розвитку й гарантії якості НКС підтримуватимуть економічний розвиток і соціальний добробут у найкоротший термін.

програми раціоналізації, яка скасує подвійність НКС, що використовуються більш ніж одним сектором, таким чином сприяючи уніфікації компетентності в усіх секторах.

оцінки впливу НКС на досягнення цілей 2020 р. й інших економічних та соціальних переваг.

Національні кваліфікаційні стандарти є відображенням стандартів якості роботи, що повинні досягати особи, виконуючи свої трудові функції на робочому місці.

Національні кваліфікаційні стандарти описують, що особі потрібно робити, знати й розуміти для того, щоб виконувати специфічну робітничу роль або функцію.

Використання кваліфікаційних стандартів дає змогу:

1) роботодавцям:

підвищувати продуктивність, поліпшувати якість виробництва та послуг і тим самим не тільки підтримувати, а й посилювати свою конкурентоспроможність;

знижувати витрати на підбір кадрів і проведення внутрішньо-фірмового навчання;

ефективно підвищувати знання, уміння й компетентність співробітників;

описувати та оцінювати вміння, які потрібні і якими володіють їхні працівники;

визначати завдання для реалізації діяльності робітників та оцінки цієї діяльності;

формуванню бази для опису видів трудової діяльності.

2) працівникам:

визначати знання і вміння, необхідні для конкретної професії;

більш точно оцінювати потреби й можливості у професійній підготовці;

визначати й реалізовувати чіткі шляхи кар'єрного росту;

одержувати рекомендації для проходження сертифікації/акредитації;

підвищувати свою мобільність у рамках національної економіки¹³⁰.

Крім того, розпорядчі органи можуть використати базу даних Національних кваліфікаційних стандартів, щоб дізнатися, які НКС існують у різних секторах і професіях для допомоги їм у затвердженні кваліфікацій. Організації-замовники можуть використати НКС для розробки навчання й кваліфікацій. Освітні та навчальні заклади можуть послуговуватися НКС, щоб: складати плани курсів і семінарів, встановлювати недоліки у забезпеченні навчанням й розробляти нові курси. Комісії з питань галузевих професій і організації зі встановлення стандартів можуть використати базу даних Національних кваліфікаційних стандартів, щоб дізнатися, які інші НКС існують у різних галузях та професіях при розробленні своїх власних НКС¹³¹.

Національні кваліфікаційні стандарти можуть бути корисними для розроблення навчальних курсів, планування професійного розвитку, складання дескрипторів праці, а також для:

опису практичної діяльності у специфічних галузях праці;

формування компетентності, що об'єднує знання, вміння, й розуміння, необхідні для роботи;

забезпечення менеджерів інструментом якісного контролю робочої сили;

запропонування рамки щодо навчання й розвитку вмінь;

формування бази професійно-технічних кваліфікацій¹³².

¹³⁰ Coles M. Qualifications frameworks in Europe: platforms for collaboration, integration and reform. A paper for the conference: Making the European Learning Area a Reality, 3-5 June 2007, Munich.

¹³¹ Fernie S., Pilcher N. National Qualifications Frameworks: Developing Research Perspectives. Quality in Higher Education, 2009. – no. 3 (November). – с. 221-232. – С. 229-231.

¹³² Raggatt P. Williams S. Government, markets and vocational qualifications: An anatomy of policy. – London, Falmer Press. – 1999 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pisebooks.com/raggatt-peter-williams-steve-PDF-29451329.pdf>.

Варто додати, що у Великобританії національні кваліфікаційні стандарти є одним з елементів системи забезпечення якості робочої сили. До цієї системи, крім стандартів, входять такі компоненти:

мережа Галузевих кваліфікаційних рад (Рад із розвитку галузевих кваліфікацій) (Sector Skills Councils), які визначають і прогнозують знання, уміння й компетенції, необхідні в економіці;

програми професійної освіти й підготовки, що охоплюють вікові групи від 14 років і старше і забезпечують зв'язок різних типів навчання, починаючи з базових ступенів і закінчуючи післявузівськими ступенями;

рамка кваліфікацій, що складається з шести рівнів і поєднує всі можливі варіанти освіти і професійної підготовки;

автономні коледжі й приватні навчальні заклади, що реалізують програми професійного навчання й підготовки і тісно співпрацюють із регіональними організаціями і місцевим бізнесом для забезпечення відповідності програм підготовки вимогам сфери праці даного регіону¹³³.

Основною структурою, що регулює та координує діяльність зі створення кваліфікаційних стандартів у країні, є Рада з національних кваліфікаційних стандартів (The National Occupational Standards Board), яку було створено в 2003 р. замість Групи з проектів і стандартів. До складу ради входять: Комісія з кваліфікацій і навчальних програм (QCA), Шотландська кваліфікаційна комісія (Scottish Qualifications Authority, SQA), Комісія Уельсу з кваліфікацій, освітніх програм і оцінювання (Qualifications, Curriculum and Assessment Authority for Wales, ACCAC), Рада з навчальних програм, іспитів і оцінювання Північної Ірландії (Council for the Curriculum, Examinations and Assessment (CCEA) for Northern Ireland), Агентство з розвитку галузевих кваліфікацій (Sector Skills Development Agency, SSDA) і шість представників роботодавців. Очолює Раду один із представників роботодавців. Для проведення повсякденної роботи з управління процесом розроблення національних кваліфікаційних стандартів Рада створила Координаційну групу, до складу якої входять представники всіх чотирьох національних агентств, що регулюють питання кваліфікацій.

Головне завдання Ради – забезпечення високого рівня чинних Національних кваліфікаційних стандартів, їх відповідності найкращим світовим зразкам. Рада фінансує діяльність зі створення й оновлення стандартів на конкурсній основі, стежить за ходом виконання проектів з розроблення стандартів і затверджує результати.

¹³³ *Raggatt P., Williams S.* Government, markets and vocational qualifications: An anatomy of policy. – London, Falmer Press. – 1999 [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://pisebooks.com/raggatt-peter-williams-steve-PDF-29451329.pdf>.

Безпосереднє затвердження стандарту здійснює Координаційна група (UK Coordinating Group, UKCG), що діє від імені Ради з Національних кваліфікаційних стандартів. Керує Координаційною групою Агентство з розвитку галузевих кваліфікацій (від квітня 2008 р. функції Агентства перейшли до Комітету з працевлаштування і кваліфікацій). Починаючи з 1 квітня 2007 р. усі національні кваліфікаційні стандарти проходять процедуру оцінювання з використанням Критеріїв якості (NOS Quality Criteria). На рис. 4.3 показано схему вищезазначеної взаємодії між Радою з Національних кваліфікаційних стандартів, Координаційною групою та Комітетом з працевлаштування і кваліфікацій щодо створення кваліфікаційних стандартів у країні¹³⁴.

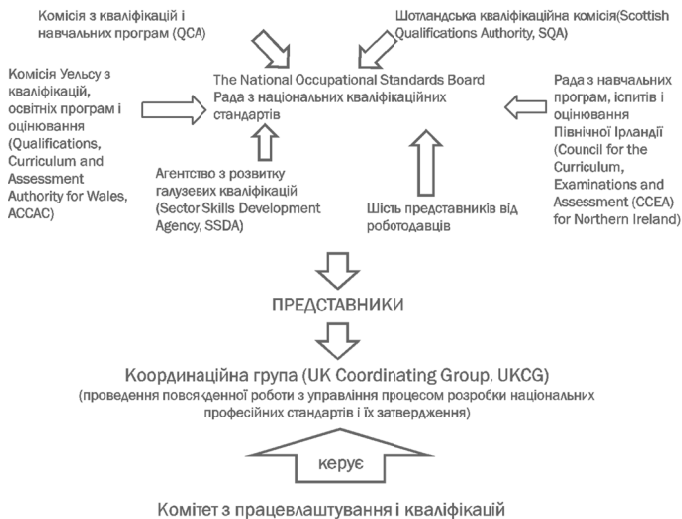


Рис. 4.3. Схема взаємодії між Радою з Національних кваліфікаційних стандартів, Координаційною групою та Комітетом з працевлаштування і кваліфікацій щодо створення професійних стандартів у Великобританії

Безпосередньо розроблення Національних кваліфікаційних стандартів здійснюють ради з розвитку галузевих кваліфікацій, а в тих галузях, де ради ще не створені, – організації з розроблення стандартів (Standards Setting Bodies). Тільки ради й організації можуть брати участь у конкурсах на проекти щодо створення національних квалі-

¹³⁴ Laffan B., Shaw C. NEWGOV New models of Governance: Classifying and mapping OMC in different policy areas. Dublin: University College Dublin, 2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.eu-newgov.org/database/DELIV/D02D09_Classifying_and_Mapping_OMC.pdf.

фікаційних стандартів¹³⁵. Ради є своєрідними «опікунами» розроблених ними стандартів. Вони відповідають за їх дотримання та оновлення, забезпечують вільне й безкоштовне отримання стандартів усіма організаціями, що присуджують кваліфікації, а також установами продовженої й вищої освіти, які використовують у своїй роботі національні кваліфікаційні стандарти (рис. 4.4).



Рис. 4.4. Схема розробки національних кваліфікаційних стандартів

Досвід Великобританії показує, що створення якісних кваліфікаційних стандартів, їх ефективне використання, оновлення й розвиток вимагають врегулювання низки проблем, зокрема:

залучення всіх зацікавлених сторін до роботи щодо формування й використання кваліфікаційних стандартів, раціональний розподіл повноважень між ними (тут особливу увагу необхідно приділяти ролі й участі роботодавців у цьому процесі);

формування організаційних механізмів розроблення й підтримки кваліфікаційних стандартів, які давали б змогу вчасно і якісно оновлювати стандарти й забезпечували б узгодженість «нових» і «старих» стандартів.

Одним із підходів до вирішення цих проблем є створення галузевих рад, у яких представники роботодавців формують і надають урядові, органам керування й установам професійної освіти різного рівня та всім зацікавленим організаціям матеріали, що відображають позицію й потреби роботодавців із проблем підготовки професійних кадрів, зокрема:

¹³⁵ Laffan B., Shaw C. NEWGOV New models of Governance: Classifying and mapping OMC in different policy areas. Dublin: University College Dublin, 2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.eu-newgov.org/database/DELIV/D02D09_Classifying_and_Mapping_OMC.pdf.

оцінку кваліфікаційного рівня робочих кадрів і його відповідність вимогам окремих галузей та економіки в цілому;

основні напрями розвитку професійно-кваліфікаційного рівня робочих кадрів;

функціонування системи професійної освіти, фахової підготовки та її вдосконалення;

роботу служб зайнятості тощо.

Ради, як правило, створюються об'єднаннями роботодавців, що користуються авторитетом та мають вплив у своїй сфері, а також потенціал та досвід ведення досліджень і аналізу проблем підготовки й використання професійних кадрів, розроблення і практичної реалізації рекомендацій з удосконалювання політики й практики у сфері розвитку кадрового потенціалу галузі. До роботи рад активно залучаються практики й експерти з органів управління, професійних спілок, асоціацій і організацій, сфери освіти¹³⁶. Ради активно взаємодіють із органами управління національного й регіонального рівня. Доповіді та рекомендації, підготовлені радами, використовуються й враховуються при формуванні державної політики у сфері розвитку професійних кадрів (рис. 4.5).

Кваліфікаційні стандарти є частиною Національної системи кваліфікацій, що підпорядкована уряду і регулюється Агентством з кваліфікацій і навчальних програм (QCA). Крім Національних кваліфікаційних стандартів, у країні використовують стандарти, розроблені асоціаціями роботодавців, коледжами та іншими структурами.



Рис. 4.5. Роль галузевих рад у створенні національних стандартів

¹³⁶ Bjornavold J., Coles M. Governing education and training; the case of qualifications frameworks // European journal of vocational training. – No 42/43. – 2007-2008. – с. 204-233. – С. 228.

У Великобританії немає офіційного переліку (класифікатора) професій і кожна національна організація з професійної підготовки (НТО), що охоплює відповідний професійний сектор, погоджує свою роботу з іншими НТО (на сьогодні їх зареєстровано близько 60). Кожне галузеве НТО в тісному співробітництві з виробничою сферою на базі національних кваліфікаційних стандартів розробляє освітні стандарти, а далі, разом з одним із кваліфікаційних органів, що відповідає за розроблення та впровадження кваліфікаційних стандартів, групує їх у національні – NVQ.

Таким чином, за допомогою НТО освітня діяльність поєднується з ринком праці, тому що саме вони представляють інтереси роботодавців за посередництвом їх асоціацій, а робітників – за посередництвом галузевих проєспілок і представників сфери освіти¹³⁷.

Нижче ми опишемо, як здійснюється взаємозв'язок між національними кваліфікаційними стандартами і національними професійними кваліфікаціями.

Як уже було сказано, професійне навчання в Об'єднаному Королівстві Великобританії та Північної Ірландії базується на Національних кваліфікаційних стандартах, які, у свою чергу, потрібні для розроблення Національних професійних кваліфікацій (НПК). Національний кваліфікаційний стандарт є стандартом ефективності, або стандартом якості роботи, тобто стандартом, який встановлює вимоги до робочих характеристик. Його ще називають *встановленим результатом праці людини*, якому необхідно відповідати при здійсненні певної діяльності. НПК описує ті характеристики, якими має володіти робітник, щоб довести досягнення відповідного рівня ефективності, визначеного у НКС. Таким чином, Національний кваліфікаційний стандарт встановлює те, чого потрібно досягти, а Національна професійна кваліфікація наводить перелік вимог і спосіб оцінювання відповідності кваліфікаційним стандартам. Національні кваліфікаційні стандарти використовуються у початковому та продовженому професійному навчанні¹³⁸.

Кожен НКС є детальним описом ефективності. Він містить: вступ, що зазначає, якого результату треба досягти; певну кількість положень, що визначають відповідний метод і якість ефективності (так звані «критерії ефективності»); базові знання і навички, необхідні для досягнення результату.

Кожен зі стандартів має назву «компетентнісний елемент». Ці елементи групуються у «компетентнісні блоки», які, у свою чергу,

¹³⁷ Raggatt P, Williams S. Government, markets and vocational qualifications: An anatomy of policy. – London, Falmer Press. – 1999 [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://pisebooks.com/raggatt-peter-williams-steve-PDF-29451329.pdf>

¹³⁸ Adam S. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels. Scottish Executive, 2004.

формують основу для створення Національних професійних кваліфікацій.

Правил, які б визначали кількість компетентнісних блоків, що мають складати НПК, не існує, але ця кількість зазвичай варіює від шести до п'ятнадцяти. Крім того, до кожного компетентнісного блоку додаються вимоги щодо вмій, які визначають їхній тип і кількість. Ці вміння мають бути представлені для демонстрації професійної компетентності у даному компетентнісному блоці (рис. 4.6) ¹³⁹.

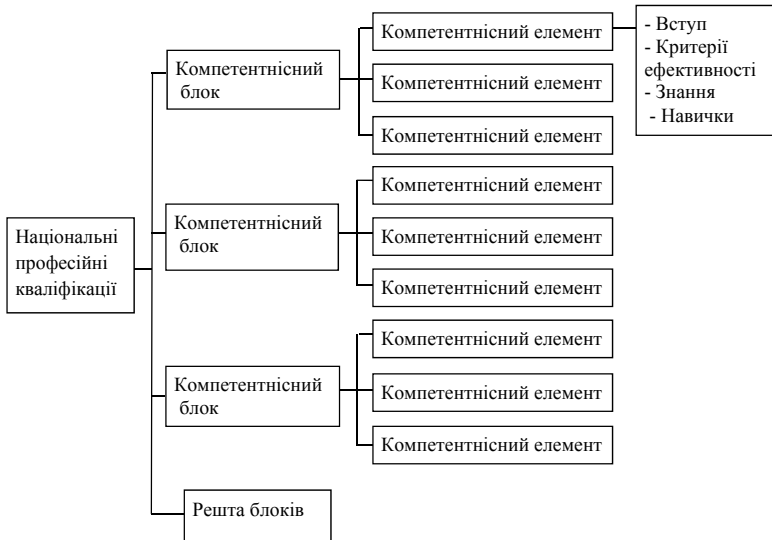


Рис. 4.6. Структура Національних професійних кваліфікацій (НПК)

У Великобританії термін «кваліфікація» означає сертифікат, який надають після досягнення професійної компетентності. Кваліфікації видаються незалежними організаціями-замовниками, які співпрацюють із Галузевими кваліфікаційними радами (Sector Skills Council), що замінили Національні організації з професійної підготовки (National Training Organizations). Організації-замовники надають та розподіляють сертифікати з професійних кваліфікацій за посередництвом мережі коледжів подальшої освіти й навчальних центрів, багато з яких є приватними закладами або такими, що працюють усередині підприємств, а також за сприянням центрів професійних навичок.

¹³⁹ Stefan M. Kwiatkowski, Ireneusz Wozniak. National vocational qualification standards – the European context. – Ministry of Labour and Social Policy: Warsaw, 2007. – 151 c. – С. 59-61.

Агентство з кваліфікацій і навчальних програм (Qualifications and Curriculum Authority) як центральний орган, контролює та встановлює критерії, що гарантують якість. Організації-замовники відповідають за якість освітніх і навчальних центрів (коледжі подальшої освіти, навчальні центри, підприємства), які пропонують навчання на здобуття певних Національних професійних кваліфікацій¹⁴⁰.

Організації-замовники є неприбутковими організаціями. У Великобританії є кілька таких організацій, а саме:

*Альянс з оцінки якості та кваліфікацій*¹⁴¹ (Assessment and Qualifications Alliance) – є найбільшим, який був створений після злиття Об'єднаної екзаменаційної комісії, Північної екзаменаційної й оцінювальної комісії та Інституту Сіті і гільдій.

*Edexcel*¹⁴² – найбільше незалежне акредитаційне і тестове агентство Великобританії, яке пропонує комплекс програм академічних та професійних кваліфікацій, об'єднаних під назвою ВТЕС (Business and Technology Education Council), а також тестування набутих у ході навчання знань і навичок більш ніж в 25 000 школах, університетах, коледжах і інших навчальних закладах. Агентство розробляє міжнародні освітні стандарти, які визнаються і цінуються роботодавцями не тільки у Великобританії, але і у всьому світі.

*OCR*¹⁴³ – провідна організація-замовник, що забезпечує кваліфікаціями слухачів усіх вікових категорій, які навчаються у школі, коледжі, на виробництві, або за програмами дистанційного навчання.

*Мережа національного відкритого коледжу*¹⁴⁴ (National Open College Network) – національна організація-замовник, що об'єднує кілька регіональних мереж Відкритого коледжу. Кожна окрема мережа має ліцензію присуджувати кваліфікації, що є локальними за походженням і створені, щоб задовольняти потреби місцевих спільнот.

*Шотландське кваліфікаційне агентство*¹⁴⁵ (The Scottish Qualifications Authority) – об'єднує функції Агентства з кваліфікацій і навчальних програм та організацій-замовників.

У Великобританії налічується близько 70 організацій-замовників, які пропонують кваліфікації для різних галузей і професій¹⁴⁶.

¹⁴⁰ Gunning D. The role of qualifications frameworks in improving pathways. Paper presented at the Eighth National Conference: The policy context for education and training. Centre for the Economics of Education and Training. – Monash University, Melbourne, 2004.

¹⁴¹ Assessment and Qualifications Alliance [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.aqa.org.uk/>.

¹⁴² Edexcel [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.edexcel.com/Pages/Home.aspx>.

¹⁴³ OCR [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ocr.org.uk/>.

¹⁴⁴ National Open College Network [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nocn.org.uk/>.

¹⁴⁵ The Scottish Qualifications Authority [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sqa.org.uk/sqa/70972.html>.

¹⁴⁶ Stefan M. Kwiatkowski, Ireneusz Wozniak. National vocational qualification standards – the European context. – Ministry of Labour and Social Policy: Warsaw, 2007. – 151 с. – С. 61-62.

Ключові організації, які забезпечують виконання професійних стандартів, – це Ради з розвитку галузевих кваліфікацій (SSC). Ці організації є незалежними й охоплюють усю Великобританію. Вони створені групою впливових роботодавців промислової і торговельної галузей стратегічної важливості. Радами з розвитку галузевих кваліфікацій керують роботодавці за активної участі представників профспілок, професійних асоціацій і корпорацій, а також інших партнерів у даному секторі. Ради ліцензуються Відділом освіти і професійного навчання (DfES) і узгоджують свої дії з відповідними відділами у Шотландії, Уельсі і Північній Ірландії, щоб задовольнити потреби ринку праці щодо кваліфікацій і продуктивності у даній галузі по всій Великобританії. Завдяки вищезначеним Радам, робітникам надається відповідальність за стратегічні дії, необхідні для задоволення потреб ділових кіл, що залежать від професійної підготовки у нових галузях. У свою чергу, ці Ради отримують значні державні кошти. Кожна Рада з розвитку галузевих кваліфікацій разом з роботодавцями і соціальними партнерами встановлює пріоритети й цілі на основі чотирьох ключових критеріїв:

- зменшення недоліків і прогалин у навичках і кваліфікаціях;
- покращення продуктивності та якості громадських послуг;
- інтенсифікації дій, необхідних для підвищення навичок і продуктивності кожного робітника на ринку праці, включаючи дії, метою яких є створення рівних можливостей на ринку праці;
- збільшення відомостей про освіту, яка б включала учнівство, вищу освіту і національні професійні стандарти.

Таким чином, Ради з розвитку галузевих кваліфікацій відповідають за розробку НКС і НПК відповідних галузей. Коли Національну професійну кваліфікацію створено, нею опікується відповідна організація-замовник і Рада з розвитку галузевих кваліфікацій. Соціальні партнери не беруть участі у процесі адміністрування НПК (їх роль є незамінною у процесі розроблення кваліфікації).

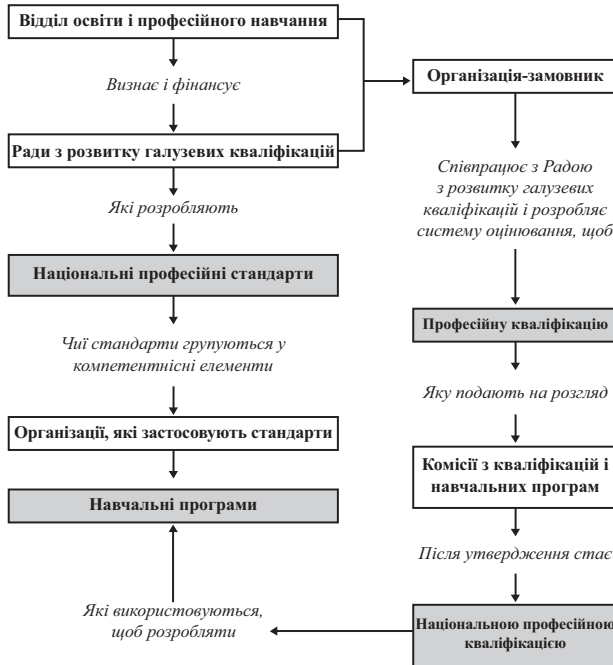
Процес розроблення Національної професійної кваліфікації представлений на схемі 4.1 ¹⁴⁷.

Однак існують ключові заклади, роль яких є невід’ємною у процедурах впровадження НКС і НПК:

Відділ освіти і професійного навчання виділяє кошти для підтримки і розвитку Національних кваліфікаційних стандартів та Національних професійних кваліфікацій. Ці кошти розподіляються між Комісією з кваліфікацій і навчальних програм і Радами з розвитку галузевих кваліфікацій. Фінансування рад також має бути забезпечене організаціями, які функціонують у даній галузі.

¹⁴⁷ *Stefan M. Kwiatkowski, Ireneusz Wozniak*. National vocational qualification standards – the European context. – Ministry of Labour and Social Policy: Warsaw, 2007. – 151 c. – С. 67-69.

Процес розробки Національної професійної кваліфікації



Комісія з кваліфікацій і навчальних програм підпорядковується Відділу освіти і професійного навчання. Це державний орган, підзвітний міністру освіти і професійного навчання, але вона не є частиною державної служби. Діяльність комісії фінансується Відділом освіти і професійного навчання, а також за рахунок грошових зборів за сертифікати, які виплачують організації-замовники. Комісія акредитує організації-замовники, таким чином надаючи їм повноваження затверджувати НПК. Вона також встановлює критерії для НПК, представлені їй на розгляд організаціями-замовниками. Комісія не присуджує кваліфікаційні сертифікати. Це – наглядовий орган, який забезпечує критерії якості. Комісія з кваліфікацій і навчальних програм також відповідає за розроблення Національної системи кваліфікаційних стандартів і визначає положення кожної кваліфікації у цій системі. НПК присуджуються на п'ятих рівнях. Перший рівень охоплює обмежену кількість рутинних професійних завдань, тоді як п'ятий рівень залучає професійну діяльність на рівні магістра у професії, яку вивчають.

Навчально-кваліфікаційна Рада працює за посередництвом мережі її місцевих філій, що підтримують освіту і навчання і засновані на професійній роботі. Кожна місцева філія ради розробляє стратегічний навчальний план у своїй сфері і фінансує місцевих постачальників навчальних послуг, які видають кваліфікаційні сертифікати на основі Національної рамки кваліфікацій¹⁴⁸.

Отже, аналіз наявних джерел щодо сучасної системи кваліфікацій у Великобританії дає підставу зробити висновок про те, що кваліфікаційні стандарти у цій країні є одним з інструментів, який дає змогу створити стійку й ефективну взаємодію сфери праці й сфери освіти, забезпечити раціональне використання людських ресурсів і в кінцевому підсумку сприяти стійкому розвитку британського суспільства.

Національні кваліфікаційні стандарти водночас виконують функцію класифікації професійних сфер. Такі стандарти характерні для систем, що належать до ліберального типу регулювання, де є різні структури, які мають повноваження реалізовувати освітні програми з наданням відповідної кваліфікації.

Структура й зміст кваліфікаційних стандартів варіює в широких межах і залежить від низки факторів, наприклад, від характеру професійної діяльності, регламентованої стандартом (перевага стереотипних або унікальних дій); від конкретних завдань, що розв'язуються цим стандартом і визначаються певними відповідними нормативними документами, а також від методів їх створення.

Система кваліфікаційних стандартів у Великобританії має на меті забезпечити більш чітке розуміння кваліфікацій, а також тієї інформації, яку вони надають роботодавцям щодо компетентності потенційних працівників. Ці системи також покликані вказати на взаємозв'язок між кваліфікаціями, що дають змогу поєднувати їх і тим самим забезпечувати координацію різних елементів систем освіти.

4.2.2. Франція

Професійне навчання у Франції охоплює навчальні програми, орієнтовані на дорослих та молодь, які вже працюють або тільки починають свою професійну діяльність (Французький кодекс законів про працю, ст. L 900-1). Воно також передбачає навчання робітників, претендентів на вакансії і цілу систему навчання для тих, хто працює, під назвою *blockreleasetraining* – звільнення від праці для професійної перепідготовки, що надається на певний строк для відвідування денних занять у технічному коледжі у рамках системи подальшої освіти. Безперервне професійне навчання разом із базовим

¹⁴⁸ Stefan M. Kwiatkowski, Ireneusz Wozniak, National vocational qualification standards – the European context. – Ministry of Labour and Social Policy: Warsaw, 2007. – 151 c. – С. 70.

професійним навчанням складають систему навчання впродовж життя. Усі питання, пов'язані з професійним навчанням, регулюються Кодексом законів про працю. Базове професійне навчання є предметом Кодексу законів про освіту. Основні положення про забезпечення професійної атестації містяться у Кодексі законів про освіту (ст. L.335-5, 335-6, 613-3, 613-4), а також у Кодексі законів про працю (ст. L.934-1)¹⁴⁹.

Французька система професійного навчання була створена на початку 1970-х рр. як результат Національної міжміністерської угоди від 9 липня 1970 р. і закону від 16 липня 1971 р., що стали підставою для створення розділу IX «Професійний розвиток в умовах навчання впродовж життя» у Кодексі законів про працю¹⁵⁰.

Закон від 16 липня 1971 р. створив можливість для сертифікації кваліфікацій, що належали до технічної освіти. Для засвідчення державного визнання кваліфікацій, які присуджуються органами, окрім Міністерства освіти, Міністерства сільського господарства і Міністерства молоді та спорту, що мають право запроваджувати кваліфікації офіційно визнані державою, було створено Комісію з технічної сертифікації. У 1971-1993 рр. положення щодо професійного навчання було змінено у результаті міжміністерських переговорів на національному рівні. Остання ініціатива враховує майже повну реформу професійної атестаційної системи, починаючи від визначення поняття атестації до засобів здобуття кваліфікацій. Ця реформа є результатом Соціального модернізаційного акту від 17 січня 2002 р. (ст. L.2002-73)¹⁵¹.

Щодо професійної атестації, то вона охоплює всі кваліфікації професійного призначення – сертифікати, дипломи й інші формальні кваліфікації, здобуті у школах і вищих навчальних закладах упродовж учнівства або у системі професійного розвитку, а також ті, що були здобуті повністю чи частково у процесі оцінювання професійного досвіду (Кодекс законів про освіту, ст. L.335-5)¹⁵².

Єдиними кваліфікаціями, що не підлягають професійній атестації, є:

кваліфікації, здобуті у загальній освіті. Зокрема, екзамен на ступінь бакалавра після закінчення середньої школи, що дає змогу продовжити навчання в університеті/вищому навчальному закладі;

149 *Stefan M. Kwiatkowski, Ireneusz Wozniak*. National vocational qualification standards – the European context. – Ministry of Labour and Social Policy: Warsaw, 2007. – 151 с. – С. 73.

150 Cedefop. Indicators for quality in VET to enhance European cooperation. Luxembourg: Publications Office, 2007 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/469/5167_fr.pdf.

151 *Stefan M. Kwiatkowski, Ireneusz Wozniak*. National vocational qualification standards – the European context. – Ministry of Labour and Social Policy: Warsaw, 2007. – 151 с. – С. 73-74.

152 Cedefop. Future skill needs in Europe: Medium-term forecast: Synthesis report. Luxembourg: Publications Office, 2008 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/485/4078_en.pdf.

кваліфікації, здобуті у школах, інститутах, міністерствах, офіційних органах та в інших організаціях, що офіційно не визнаються державою і не підпадають під Національний перелік професійної сертифікації.

Загальна кількість сертифікатів, що визнаються, налічує близько 14 тисяч. Основною причиною такої їх кількості є той факт, що усі кваліфікації, які є результатом закінчення вищої освіти (включаючи загальні кваліфікації), трактуються як корисні для професійних намірів¹⁵³.

У Франції до 17 січня 2002 р., згідно законодавчої рамки щодо професійної сертифікації, яку було значно змінено у результаті прийняття «Акту про соціальну модернізацію», існувало чотири типи сертифікацій:

державні дипломи, що присуджувалися міністерствами освіти, сільського господарства, молоді і спорту. Ці дипломи сертифікувалися автоматично;

кваліфікації, які були сертифіковані за рішенням Прем'єр-міністра, після надання йому рекомендацій від Комітету з технічних сертифікацій. У цю групу також входили кваліфікації, які присуджувалися іншими міністерствами (здоров'я, праці, соціальної політики, оборони тощо), консульськими палатами, професійними організаціями, громадськими і приватними навчальними органами й закладами;

інженерні кваліфікації, які присуджувалися інженерними школами й були підтвержені Інженерним кваліфікаційним комітетом;

професійні кваліфікаційні сертифікати, встановлені Національними об'єднаними комітетами зайнятості (CPNE), які представляють різні галузі.

Тільки перші три категорії кваліфікацій визнавалися державою¹⁵⁴.

Після 17 січня 2002 р. усі кваліфікації мають державне визнання, включаючи професійні кваліфікаційні сертифікати. Визнання підпадає під єдину систему положень. Ця система:

визначає сфери сертифікацій, тобто кваліфікації, які вона охоплює. Це стосується кваліфікацій для професійного використання, що увійшли до Національного реєстру професійної сертифікації;

запроваджує Національний комітет професійної сертифікації, головне призначення якого – здійснювати реєстрацію кваліфікацій і працювати над їх переліком;

запроваджує Національний реєстр професійної сертифікації, який збирає інформацію стосовно усіх форм сертифікацій, що визнаються у масштабі країни;

¹⁵³ *Stefan M. Kwiatkowski, Ireneusz Wozniak. National vocational qualification standards – the European context. – Ministry of Labour and Social Policy: Warsaw, 2007. – 151 c. – С. 74-75.*

¹⁵⁴ *Stefan M. Kwiatkowski, Ireneusz Wozniak. National vocational qualification standards – the European context. – Ministry of Labour and Social Policy: Warsaw, 2007. – 151 c. – С. 75-76.*

встановлює умови для вступу у Національний реєстр професійної сертифікації й конкретні вимоги щодо різних кваліфікацій або сертифікатів;

вимагає від усіх органів, що присуджують кваліфікації, які увійшли у Національний реєстр професійної сертифікації, забезпечувати доступ усіх бажаючих до отримання кваліфікацій за допомогою навчання (факультативно або обов'язково), за допомогою надання законної сили здобутому досвіду.

Ці положення викладені у ст. L. 335-5, 335-6, 613-3, 613-4 Кодексу освіти, а також їх цитування можна знайти у Кодексі праці (ст. L. 934-1)¹⁵⁵.

Акт про соціальну модернізацію прив'язаний до далекосяжної реформи компонентів сертифікаційної системи. Нова система буде і централізованою і водночас відкритою.

Централізованість полягатиме в зміні ролі міністерств, які зможуть автоматично включати до реєстру розроблені ними сертифікати як результат рішень, прийнятих комітетами за участі роботодавців і працівників. Як підсумок, міністерська сертифікація у межах країни відіграватиме роль орієнтира для загальної сертифікації і побудує структуру всієї системи.

Проте усі юридичні суб'єкти і органи влади, які бажають створити різні сертифікації, зможуть це зробити за умови схвалення Прем'єр-міністром на основі рекомендацій від Національного комітету професійної сертифікації¹⁵⁶.

Крім дій міністерств, закон передбачає функціонування низки різних кваліфікацій, що є особливою рисою французької культури впродовж 30 років. Це означає, що державна система сертифікації існує з додатковим правом вибору інших форм сертифікації.

Таким чином, крім міністерств, кожний юридичний суб'єкт або орган влади, який хоче працювати у сфері сертифікації, може це робити, запровадивши свої власні сертифікати і дипломи.

Закон також надає можливість залучати соціальних партнерів, які представляють різні рівні, тобто представників від робітників і роботодавців.

Нарешті, Національний комітет професійної сертифікації, який не має право встановлювати стандарти, відіграватиме роль наглядового органу, контролюючи та розповсюджуючи інформацію щодо сертифікації¹⁵⁷.

¹⁵⁵ *Stefan M. Kwiatkowski, Ireneusz Wozniak*. National vocational qualification standards – the European context. – Ministry of Labour and Social Policy: Warsaw, 2007. – 151 c. – С. 76.

¹⁵⁶ Cedefop; Refer Net France. France: overview of the vocational education and training system in 2006. Thessaloniki: Cedefop. – 2006 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/cedefop/eknowvet/2006_TO_FR.pdf.

¹⁵⁷ *Stefan M. Kwiatkowski, Ireneusz Wozniak*. National vocational qualification standards – the European context. – Ministry of Labour and Social Policy: Warsaw, 2007. – 151 c. – С. 76-77.

Національний комітет професійної сертифікації (CNCP)
включає:

- 16 представників від міністерств;
 - 5 представників від роботодавців;
 - 5 представників від працівників;
 - 3 представників від постійної асамблеї палат сільського господарства, комерції, промисловості і торгівлі;
 - 3 представників від регіонів.
- Разом із головою, призначеним Прем'єр-міністром, Комітет налічує 33 члени¹⁵⁸.

Також до складу Комітету входять 12 осіб із відповідними кваліфікаціями, які беруть участь у роботі Комітету як консультанти, включаючи головного клерка Комітету.

Завданнями Комітету є створення й супровід Національного реєстру професійної сертифікації, включення до нього сертифікатів, дипломів та інших офіційних підтверджень кваліфікацій, які треба автоматично розмішувати у реєстрі, а також обробку запитів щодо реєстрації тих кваліфікацій, які не заносяться автоматично.

Рішення комітету відсилаються Прем'єр-міністру, який дає свою остаточну відповідь. Комітет надає відповідним органам і органам влади інформацію щодо особливостей окремих сертифікатів і вносить ці особливості у реєстр. Комітет також відповідає за моніторинг проєктів щодо професійної сертифікації на Європейському рівні¹⁵⁹.

У рамках Комітету діє спеціалізована комісія, завдання якої полягає в обробці його рекомендацій щодо запитів про сертифікацію. У цю комісію входять:

десять представників від міністерств (праці, професійної освіти, сільського господарства, професійного навчання, вищої освіти, молоді та спорту);

десять представників від роботодавців і працівників (по п'ять від кожної сторони)

Завданням комітету є обробка запитів щодо реєстрації, отриманої від юридичних осіб, які бажають присуджувати кваліфікації, що визнавалися б державою і не підпадали під ті, що мають право бути автоматично внесеними до реєстру¹⁶⁰.

¹⁵⁸ Official Journal of the European Communities. Luxembourg: Publications Office. – 22 April, 2002. – с. 29 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://faolex.fao.org/docs/pdf/eur35101.pdf>. – С. 29.

¹⁵⁹ *Dayan J.-L.* Le régime français de formation professionnelle continue: enjeux, acquis, voies de réforme: document pour le Groupe de travail «Formation professionnelle» du Conseil d'orientation de l'emploi sur la formation. Paris: CAS.

¹⁶⁰ *Stefan M. Kwiatkowski, Ireneusz Wozniak.* National vocational qualification standards – the European context. – Ministry of Labour and Social Policy: Warsaw, 2007. – 151 с. – С. 77-78.

Національний реєстр професійної сертифікації було засновано на основі Положення № 2002-616 від 22 квітня 2002 р.¹⁶¹

Реєстр містить список кваліфікацій, які призначені для професійного використання і визнаються державою на національному рівні. З метою інформування цей реєстр також наводить перелік професійних кваліфікаційних сертифікатів, заснованих Національними об'єднаними комітетами зайнятості (CPNE), що представляють різні галузі.

Кваліфікації розподілені відповідно до галузей і рівнів. Вони перераховують спільні елементи і потенційне визнання досягнень працівників. Реєстр також повідомляє про кількість людей, які здобувають кваліфікації¹⁶².

Реєстр відкриває для приватних та юридичних осіб доступ до постійно оновлюваної інформації щодо професійних кваліфікацій.

Національний реєстр професійної сертифікації є дуже корисним інформаційним інструментом, який було впроваджено після прийняття «Акту соціальної модернізації». Він містить інформацію щодо кваліфікацій, які визнаються державою і присуджуються Міністерством освіти, Міністерством сільського господарства і Міністерством молоді та спорту на основі їх власних дипломів, а також Комітетом з технічної сертифікації стосовно інших визнаних кваліфікацій. Інформацію про професійні кваліфікаційні сертифікати можна знайти у розділах, що стосуються відповідних галузей. Першу версію Реєстру було підготовлено у кінці 2003 р. Вона стала об'єктом подальшої роботи щодо його вдосконалення.

Національний комітет професійної сертифікації відповідає за створення й супровід Реєстру¹⁶³.

Автоматична реєстрація охоплює кваліфікації, які присуджуються від імені держави, а також як результат рекомендацій дорадчих органів, включаючи представників від роботодавців і працівників.

Кожне міністерство, якого стосується вимога отримати рекомендації від зацікавлених соціальних партнерів, діє незалежно та відповідно до своїх кваліфікацій.

У випадку кваліфікацій, які не присуджуються державою, організація, яка їх присуджує, надає пропозицію до Національного комітету професійної сертифікації (CNCP). Ця пропозиція визначає

¹⁶¹ Official Journal of the European Communities. Luxembourg: Publications Office. – 22 April, 2002. – с. 29 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://faolex.fao.org/docs/pdf/eur35101.pdf>. – С. 29.

¹⁶² Dumont J.-F., Le Douaron P. Premiers éclairages sur la réforme de la formation professionnelle. Paris: DGEFP. – 2006 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/064000888/0000.pdf>.

¹⁶³ Stefan M. Kwiatkowski, Ireneusz Wozniak. National vocational qualification standards – the European context. – Ministry of Labour and Social Policy: Warsaw, 2007. – 151 с. – С. 78.

кваліфікації і встановлює способи їх здобуття, повідомляє про важливі параметри сертифікації й описує рівень, до якого додаються існуючі форми сертифікації.

Що стосується професійних кваліфікаційних сертифікатів, пропозиція реєстрації повинна містити рішення Національного об'єднаного комітету зайнятості (CPNE), підготовки сертифіката, опис роботи (роду діяльності) та сертифікацію; посилання на кваліфікації, зазначені у колективних договорах або рівень кваліфікацій, встановлений у таких договорах, методи здобуття сертифіката та особливості, які відповідають іншим сертифікатам, що охоплюються Реєстром¹⁶⁴.

Міністерства, які присуджують кваліфікації і автоматично внесені у Національний реєстр, сповіщають Національний комітет професійної сертифікації (CNCP) про усі випадки розроблення, оновлення або вилучання кваліфікацій.

Щодо інших структур, що присуджують кваліфікації, їх пропозиції для включення у реєстр направляються міністру, який відповідає за професійну сферу, якої стосуються ці кваліфікації. Якщо це неможливо, структури, що працюють на національному рівні, надають свої пропозиції міністру, який відповідає за професійне навчання, а регіональні структури – своєму регіональному префекту¹⁶⁵.

Пропозиції на національному рівні обробляються безпосередньо CNCP, а з пропозиціями на регіональному рівні має справу регіональний представник CNCP. Регіональні пропозиції надаються спеціальній комісії Регіонального координаційного комітету зайнятості та професійного навчання. Увесь процес здійснюється відповідним регіональним органом, який представляє державу, або структурою державної влади. Рішення щодо реєстрації робить CNCP¹⁶⁶.

Включення у реєстр залишається чинним упродовж п'яти років, за винятком автоматичного включення, яке відбувається постійно, поки відповідний міністр не вирішить їх виключити. П'ятирічна реєстрація підлягає відновленню¹⁶⁷.

Включення кваліфікацій до Національного реєстру означає:

1. Офіційне визнання державою кваліфікаційного рівня. Наразі існує 5-рівнева шкала:

¹⁶⁴ *Stefan M. Kwiatkowski, Ireneusz Wozniak.* Nationl vocational qualification standards – the European context. – Ministry of Labour and Social Ploicy: Warsaw, 2007. – 151 c. – C. 79.

¹⁶⁵ *Jouhette S., Romans F.* EU labour force survey: principal results 2005. Luxembourg: Publications Office. – 2006. (Statistics in focus: population and social conditions, 13/2006). [Електронний ресурс].– Режим доступу: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-NK-06-013/EN/KS-NK-06-013-EN.PDF.

¹⁶⁶ *Stefan M. Kwiatkowski, Ireneusz Wozniak.* Nationl vocational qualification standards – the European context. – Ministry of Labour and Social Ploicy: Warsaw, 2007. – 151 c. – C. 79-80.

¹⁶⁷ *Stefan M. Kwiatkowski, Ireneusz Wozniak.* Nationl vocational qualification standards – the European context. – Ministry of Labour and Social Ploicy: Warsaw, 2007. – 151 c. – C. 80.

Рівень V відповідає кваліфікаціям, що необхідні для виконання фізичної праці і роботи кваліфікованого адміністративного персоналу;

Рівень IV відповідає кваліфікаціям, що необхідні для виконання роботи технічного персоналу;

Рівень III відповідає кваліфікаціям, що необхідні для виконання роботи старшого технічного персоналу;

Рівень II відповідає кваліфікаціям, що необхідні для виконання роботи управлінського персоналу;

Рівень I відповідає кваліфікаціям, що необхідні для виконання роботи старшого управлінського персоналу.

2. Офіційне визнання поточних кваліфікацій.

Кваліфікації, включені у Національний реєстр, надають право їхньому власнику брати участь у конкурсі на вакансії у державному секторі, а також дають йому змогу використовувати привілеї, встановлені у колективних договорах і угодах.

3. Здобуття кваліфікації після завершення учнівства.

Упродовж учнівства також можливо здобути кваліфікацію, що визнається державою. Тому включення у Національний реєстр є важливою передумовою розвитку системи учнівства.

4. Пріоритет у доступності фондів для фінансування професійного навчання.

Майже всі механізми фінансування професійного навчання, що має відношення до окремих навчальних програм, стосуються, головним чином, систем підготовки, котрі призводять до отримання кваліфікацій, що визнаються державою.

5. Вимоги щодо забезпечення доступу до кваліфікацій за допомогою надання законної сили здобутому досвіду.

Усі кваліфікації, включені до Національного реєстру, повинні бути доступні за допомогою надання законної сили здобутому досвіду¹⁶⁸.

Сертифікат можна отримати як результат професійного навчання, що має такі форми:

основне навчання у школі або вищому закладі;

учнівство за трудовим договором;

навчання працівників, тобто професійне навчання на робочому місці;

підвищення кваліфікації у будь-якій формі (система підготовки, навчальні програми тощо).

Однак структури, які присуджують кваліфікації, не мають потреби організувати навчання, що призводить до здобуття цих кваліфікацій. Кандидати можуть здобути кваліфікації, набуваючи досвід, який підлягає частковій легалізації. Це означає, що кандидати, які не можуть здобути повну кваліфікацію як результат легалізації досвіду, мають право пройти навчання.

¹⁶⁸ Stefan M. Kwiatkowski, Ireneusz Wozniak, National vocational qualification standards – the European context. – Ministry of Labour and Social Policy: Warsaw, 2007. – 151 c. – С. 80-81.

Здобуття кваліфікацій за допомогою узаконення набутого досвіду.

Узаконення набутого досвіду означає оцінювання вмінь, отриманих у процесі конкретної діяльності (професійної або непрофесійної), для здобуття професійних кваліфікацій або сертифіката, що включені до Національного реєстру професійних кваліфікацій (Кодекс законів про працю, ст. L. 900-2).

Узаконення набутого досвіду є шляхом проходження сертифікації тієї ж значущості, як і при проходженні формальної підготовки; і закон не віддає перевагу жодній з цих опцій¹⁶⁹.

Вимоги до узаконення.

Кожна сертифікуюча структура, яка є у списку Національного реєстру професійної сертифікації, повинна розробити процедуру узаконення набутого досвіду. Існування такої процедури є умовою для включення у реєстр. Деякі винятки з правил представлені у галузі охорони здоров'я, оборони і охорони. На практиці, має пройти кілька років, щоб мати можливість здобути повну професійну кваліфікацію як результат набутого досвіду¹⁷⁰.

Умови для узаконення набутого досвіду.

Кожна людина, незалежно від статусу зайнятості, може претендувати на узаконення свого досвіду. Єдиною умовою для цього є виконання праці (професійної або непрофесійної), пов'язаної з кваліфікаціями, на які претендує кандидат, упродовж трьох років без відриву.

Періоди основної підготовки, або підвищення кваліфікації, а також учнівство, що складає частину навчальних програм, не входять у ці три роки¹⁷¹.

Структура, яка присуджує кваліфікації, не може нав'язувати вимоги щодо отримання вченого ступеня або проходження конкретного навчання як умови для претендування на узаконення.

Особи можуть подати заявку на здобуття кваліфікації або сертифіката один раз на рік. Якщо хтось бажає здобути різні кваліфікації, можна подати не більше трьох заявок протягом року¹⁷².

Процедура узаконення

Заява на узаконення набутого досвіду повинна бути направлена до органу влади або структури, яка присуджує кваліфікації, у формі і упродовж терміну, передбачених цією структурою.

¹⁶⁹ Loney T. Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET: final report to the European Commission. Brussels: European Commission. – 2004 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/studies/maastricht_en.pdf.

¹⁷⁰ Stefan M. Kwiatkowski, Ireneusz Wozniak. National vocational qualification standards – the European context. – Ministry of Labour and Social Policy. Warsaw, 2007. – 151 c. – C. 82-83.

¹⁷¹ Official Journal of the European Communities. Luxembourg: Publications Office. – 22 April, 2002. – c. 29 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://faolex.fao.org/docs/pdf/eur35101.pdf>.

¹⁷² Stefan M. Kwiatkowski, Ireneusz Wozniak. National vocational qualification standards – the European context. – Ministry of Labour and Social Policy. Warsaw, 2007. – 151 c. – C. 83.

Процедура обробки і оцінювання цих заяв визначається тією ж структурою за таких умов:

кандидат повинен подати повний пакет документів, включаючи документи, що підтверджують його діяльність;

заявка розглядається органом, визначеним згідно з положеннями про кваліфікації. Кваліфіковані представники даної професії повинні скласти щонайменш чверть цього органу (роботодавці і працівники у рівній пропорції). Також між ними має бути баланс у кількості жінок і чоловіків. Якщо орган, який розглядає заявку, включає осіб, котрі представляють організації чи місця роботи, де кандидат виконував діяльність, що підлягає аналізу, або колеги кандидата, ці особи не можуть брати участь в обговоренні щодо даного кандидата.

Процедури повинні враховувати оцінювання відповідності набутого досвіду знанням, умінням і навичкам, що охоплює сертифікація кваліфікацій, які присуджуються. Якщо усе відповідає нормам, кандидат може бути оцінений на основі набутого досвіду.

Процедури не містять жодних екзаменів або тестів. Вони мають на меті ефективний аналіз умінь кандидата¹⁷³.

З усього вищевикладеного можна зробити висновки, що впроваджена у 2002 р. у Франції реформа є важливою культурною революцією у сфері професійної сертифікації.

Вона знову підтвердила громадську та національну природу сертифікації і факт підтримки та гарантії з боку держави. З огляду на те, що усі кваліфікації, сертифікати і дипломи розраховані на використання у професійній праці, мають визначатися, зважаючи на діяльність і вміння, а також, що усі кваліфікації можна здобути за допомогою узаконення набутого досвіду, повністю змінюється поняття сертифікації, заснованої на навчанні і знаннях.

Впровадивши цю реформу, Франція увійшла у нову фазу трьох основних сфер діяльності, що охоплюють:

- соціальну сферу, тому що сертифікація наразі доступна для осіб, які здобули свої вміння за допомогою практики, а не у результаті підготовки;

- економічну сферу, тому що індивідуальна сертифікація стала частиною більш широкої системи сертифікації і відповідає потребам безпеки, контролюючи вміння постачальників послуг і товарів;

- сферу управління кадрами, елементи якої включають постійне навчання – навчання упродовж життя.

¹⁷³ Cedefop; *Zuckersteinova A., Strietska-Illina O. Towards European skill needs forecasting.* Luxembourg: Publications Office. – 2007, с. 137 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/472/5165_en.pdf. – С. 137.

4.2.3. Німеччина

Загально визнана якість німецької продукції, конкурентоспроможність німецької промисловості, високий рівень професіоналізму робітників і службовців є результатами функціонування системи професійної освіти Німеччини, завдяки якій молодь має можливість досягти професійної кваліфікації, трудової зайнятості, самовизначення в житті. Політика Німеччини у сфері професійної освіти спрямована на отримання кожним громадянином професії і підтримку високого професійного рівня впродовж трудового життя. Вона характеризується зближенням двох структур – системи професійної освіти та системи зайнятості населення. Від того, наскільки збалансовано потреби роботодавців у нових робітниках (фахівцях) та їх пропозиції залежить благополуччя всього суспільства. Забезпечення високої якості професійної освіти є вагомим чинником економічного розвитку Німеччини. Для цього тут розробляються й удосконалюються організаційні та педагогічні практики, спрямовані на гарантовану якість професійної освіти та здійснення контролю за нею.

У Німеччині не існує єдиної цілісної системи кваліфікації, оскільки діє кілька підсистем професійної освіти і навчання:

освіта для отримання державно визнаних спеціальностей професійної освіти і навчання;

програми отримання спеціальностей на базі навчальних закладів;

програми отримання спеціальностей продовженого навчання, затверджених на федеральному і земельному рівнях;

програми третинної освіти.

Кваліфікації присвоюються після повного освоєння програм, а рівні кваліфікації визначаються відповідно до Національної рамки кваліфікації Німеччини: 3 рівень – дуальне навчання, професійне навчання на базі навчальних закладів і програми навчання асистентів; 4 рівень – безперервне професійне навчання; 5 рівень – вища освіта за деякими професіями¹⁷⁴.

У ФРН професійна освіта і навчання, а також вища академічна освіта поділяється на п'ять підсистем і три рівні. Як кваліфікації присвоюються вихідні кваліфікації по освоєнню освітніх програм та програм навчання або ж екзаменаційні вимоги. Ці кваліфікації присвоюються після закінчення програм рівня Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО – ISCED).

Оскільки рівні кваліфікації визначаються оволодінням повної професії, то варто розглянути їх докладніше.

Характерною рисою професійної освіти Німеччини є, насамперед, дуальна система, що поширена в багатьох країнах не тільки

¹⁷⁴ Марчук Е. В. Современные тенденции развития начального профессионального образования в Германии / Е. В. Марчук // Вестник ТГПУ. – 2007. – Выпуск 7 (70). – С. 144–145. – (Педагогика).

Європи, але й світу. Терміни «дуалізм», «дуальний», «дуальність» досить широко застосовуються в різних галузях знань: філософії, політології, економіці, соціальних і природничих науках. У педагогіці поняття «дуальна система» вперше було використано у ФРН у середині 60-х років ХХ ст. для позначення нової форми організації професійного навчання, що пізніше поширилася й на інші німецькомовні країни – Австрію, Швейцарію. Дуальна освіта визначається як поєднання навчання в професійному училищі і на підприємстві.

Поняття «дуальна система» описує особливості системи професійного навчання в Німеччині. Основними елементами цієї системи є, з одного боку, підприємства, а з іншого – професійні школи. Спільними зусиллями вони забезпечують процес професійного навчання. Хоча підприємство і професійна школа розділені як за своїм місцем знаходження, так і за правовим статусом, вони співпрацюють один з одним. У принципі, завдання підприємства і професійної школи розподілені таким чином, що підприємство вчить практичним навичкам, а професійна школа відповідає за теорію. У реальності ж на підприємстві учневі часто пояснюється теорія, а теорія в професійній школі часто доповнюється практичними заняттями. Тому особливо важливо, щоб ці два стовпи дуальної системи взаємодіяли, доповнюючи, а не повторюючи один одного¹⁷⁵.

Згідно із Законом «Про професійне навчання», кваліфікації дуального професійного навчання присвоюються тільки у тому випадку, якщо вони задовольняють критерій «наявності достатнього попиту на відповідні професії та уміння»¹⁷⁶.

У рамках дуальної системи велика кількість німецької молоді (близько 70% випускників) після закінчення школи опановують одну з професій, що визнані на державному рівні. Кількість цих професій постійно змінюється: деякі професії зникають повністю, деякі оновлюються або виникають зовсім нові, що потребуються на ринку праці. Станом на 2014 рік їх налічується 329.

Професії, що охоплюються дуальною системою, затверджуються федерацією, землями і соціальними партнерами з огляду на потреби ринку праці. Рішення про введення нової професії до цієї системи (після узгодження з Координаційним комітетом федеральних земель, обговорення суті питання в Міністерстві економіки за участі зацікавлених сторін) приймає Головний Комітет при Інституті професійної освіти, до складу якого входять представники федеральних земель, роботодавці, профспілки, міністерства земель: Міністерства освіти і культури, Міністерства економіки, Міністерства внутрішніх

¹⁷⁵ Закон Німеччини «Про професійне навчання», 23 березня 2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.gesetze-im-internet.de. – Загол. з екрану.

¹⁷⁶ Закон Німеччини «Про професійне навчання», 23 березня 2005 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.gesetze-im-internet.de. – Загол. з екрану.

справ тощо. Представники вищеназваних інстанцій збираються на свої засідання для обговорення питань модернізації професій двічі на рік. Після публікації відповідної інформації у «Віснику федерації» нові (модернізовані) професії вводяться в дію з 1 серпня кожного року. Процедурі узаконення нової професії передують глибоке дослідження її суті, що триває близько року. Особливої уваги заслуговує той факт, що на час введення нової професії має бути розроблений рамковий навчальний план за участі представників земель, визначені терміни професійної підготовки, обсяги обов'язкових знань, вмінь і навичок випускника, екзаменаційні вимоги.

У рамках дуальної системи за професії відповідають торгово-промислові та ремісничі палати. Торгово-промислові палати відповідальні за функціонування близько 180 професій. Щодо ремісничих професій, то вони регламентуються Положенням про ремісничу діяльність¹⁷⁷. У 2003 р. було реформовано Положення про ремесла, що є законодавчою базою всієї ремісничої діяльності в Німеччині. Відповідно до змін, усі ремісничі підприємства були поділені на три різні групи: А, Б1 і Б2.

До групи А відносяться ремесла, для заняття якими потрібний спеціальний дозвіл. Дана категорія містить 41 професію. Для заняття підприємницькою діяльністю, а також для навчання молоді необхідною умовою є володіння званням майстра ремісничих справ.

До групи Б1 відносяться 53 ремісничих професій, заняття якими не регламентоване. Звання майстра ремісничих справ може бути отримане добровільно і з 2003 р. не є обов'язковим. На підприємствах, що відносяться до цієї групи, можна організувати навчання. У цьому разі власник підприємства або особа, відповідальна за навчання, повинні погоджувати з ремісничою палатою питання про придатність до навчання.

До групи Б2 відносяться 57 професій, які також називають професіями, наближеними до ремесла. Для цих професій здобуття звання майстра ремісничих справ не передбачене зовсім. У той же час для цієї групи існує ряд державно визнаних професій, за якими на підприємствах, що відносяться до цієї групи, може бути організоване професійне навчання, наприклад, «кравець по ремонту одягу». Перед початком навчання також необхідно пройти консультацію в ремісничій палаті.

Іспит на здобуття звання майстра ремісничих справ є не лише найважливішою формою підвищення кваліфікації у сфері ремесел для груп А і Б1, але й автоматично надає право на проведення професійного навчання, оскільки курс підготовки осіб, відповідальних за

¹⁷⁷ Закон Німеччини «Про ремісничу діяльність», 24 вересня 1998 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.gesetze-im-internet.de. – Загол. з екрану.

навчання, заздалегідь включений у програму навчання шкіл майстрів ремісничих справ. Навчання в школі майстрів можливе за наявності звання підмайстра. Заняття можуть проходити за денною, так і вечірньою формами. Навчання в такій школі платне, тому для того, щоб майбутній майстер ремісничих справ зміг фінансувати своє навчання, він може подати заявку на стипендію для майстрів ремісничих справ, так званий «Meister-BAfoG». Інформацію з питань навчання ремісничим спеціальностям і щодо іспиту на звання майстра ремісничих справ можна отримати в будь-якій ремісничій палаті.

У сфері ремесел питаннями підтримки професійного навчання займаються також і ремісничі гільдії. Крім того, для деяких професійних груп є власні палати, наприклад, сільськогосподарська палата або палата адвокатів. Підприємства, що вирішили займатися професійним навчанням, повинні звернутися до консультанта з професійного навчання своєї палати. Консультанти в цьому випадку відвідують підприємство і надають усю необхідну підтримку з питань навчання. Також вони перевіряють придатність підприємства до навчання і наявність особи, відповідальної за навчання. Підприємства можуть звертатися до них з усіх питань, пов'язаних із професійним навчанням¹⁷⁸.

Дуальна система протилежна за значенням до тієї, в якій навчання здійснюється винятково у професійних училищах з повним навчальним тижнем, а потім продовжується й закінчується безпосередньо на робочому місці підприємства. У дуальній моделі створюються умови для залучення підприємств до процесу підготовки кадрів, зокрема йдеться про значні витрати, пов'язані з підготовкою фахівців. При цьому підприємства стають зацікавленими не лише в результаті навчання, але й у його змісті та організації. У цьому полягає значення дуальної системи як моделі організації професійної освіти, що дає змогу долати незгодженості між виробничою та освітньою сферами в процесі підготовки кадрів. Дуальність як методологічна характеристика професійної освіти передбачає побудовану на єдиних методологічних засадах узгоджену взаємодію освітньої та виробничої сфер з підготовки спеціалістів певного профілю в рамках організаційно відмінних форм навчання.

Щорічно підприємства укладають близько півмільйона угод про надання професійної освіти та інвестують у цю галузь майже 28 млрд. євро. Окрім того, вони беруть участь у різних проектах, пов'язаних із середньою професійною освітою. Сюди входить і співробітництво зі школами з метою ранньої професійної орієнтації, самовизначення учнів і їх працевлаштування. Підприємства покривають усі видатки, пов'язані з процесом їх виробничого навчання,

¹⁷⁸ Закон Німеччини «Про ремісничу діяльність», 24 вересня 1998 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.gesetze-im-internet.de. – Загол. з екрану.

виплачують грошові винагороди учням за використання їхньої праці. У цьому процесі задіяні понад 640 тис. німецьких підприємств (80% учнівських місць надають малі й середні підприємства). Підприємства повинні мати не тільки все необхідне оснащення для навчання за визначеними професіями, а й надавати соціальні знання, навчати етичним нормам, прийнятним у певній галузі. Стимулом для підприємств, які вкладають свої кошти в навчання більшої ніж їм потрібно кількості молодих працівників, є те, що вони мають змогу відібрати до себе на роботу найкращих. У Німеччині, порівняно з іншими європейськими країнами, найнижчий рівень безробіття серед молоді, адже згідно зі статистичними даними, 90% випускників, які навчались у рамках дуальної освіти, працевлаштовуються за здобутою професією. До того ж підприємства залучають учнів до продуктивної праці, що певною мірою компенсує витрати на навчання. По закінченні навчання підприємства надають випускникам характеристики, в яких на одній сторінці поряд з професійними кваліфікаціями молодих спеціалістів зазначаються їхні вміння працювати в команді, виявляти толерантність у ставленні до колег¹⁷⁹.

Підприємства, що організують професійне навчання молоді на власній виробничій базі, одержують у встановленому порядку відповідні ліцензії. Їх видають торгово-промислові та ремісничі палати, які контролюють виробниче навчання учнів на підприємствах. Згідно з чинним німецьким законодавством, відповідальність за якість підготовки молодих робітників несуть також підприємства. Міністерство освіти і культури Німеччини є посередником між соціальними партнерами та іншими зацікавленими сторонами. Його головна функція – здійснювати нагляд за функціонуванням дуальної системи професійного навчання молоді.

Фінансування професійного навчання в освітніх закладах (оплата праці керівних та викладацьких кадрів, утримання приміщень, обладнання, житлово-комунальні послуги тощо) здійснюється за рахунок коштів федеральних земель. Загалом федеральні землі забезпечують 80% фінансування.

Процедура розроблення кваліфікацій дуального професійного навчання передбачає участь великої кількості організацій (роботодавців, працівників, представників федерального уряду і земель, міністерств освіти, економіки та галузевих міністерств). Природно, що така велика кількість учасників, кожен із яких має власні інтереси, ускладнює саму процедуру. Кожна кваліфікація визначає рівень оплати праці і можливості кар'єрного зростання працівника.

У середині 90-х років у німецькому суспільстві з новою силою розгорілася дискусія про початок кризи дуальної системи професійної

¹⁷⁹ Закон Німеччини «Про ремісничу діяльність», 24 вересня 1998 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.gesetze-im-internet.de. – Загол. з екрану.

освіти. Так, перед початком 1996/97 навчального року виявилось, що в дуальній системі не вистачає понад 100 000 навчальних місць. Канцлер ФРН Г. Коль провів тоді телефонні переговори з керівниками правлінь багатьох найбільших компаній країни, залучаючи їх до створення додаткових навчальних місць. Соціал-демократи в листопаді 1996 р. провели партійний з'їзд під гаслом «Нові шанси для німецької молоді», звернувши увагу на питання освіти і кваліфікації. Профспілки, галузеві союзи працедавців і представники великих компаній країни критикували або окремі структурні елементи, або в цілому дуальну систему і пропонували свої варіанти реформи. Подібні суперечки не нові, досить згадати про дискусію, яка тривала більше півстоліття і завершилася ухваленням Закону про професійну освіту 1969 р.¹⁸⁰

Критичні оцінки дуальної системи містяться в роботах К. Гайслера, В. Лемперта, В. Віттвера, К. - Х. Фінгерле, А. Келля та ін. Основні їхні твердження і докази того, що дуальна система знаходиться в кризі, зводяться до:

- скорочення освітніх потужностей на виробництві;
- замість складання підсумкового іспиту і закінчення навчання – навчання впродовж життя;
- недостатня гнучкість дуальної системи щодо питання про необхідність освоєння нових професій;
- професійна освіта втратила значущість на користь безперервної освіти;
- посилення тенденції до здобуття вищої освіти;
- професійні школи при нинішньому порядку професійної освіти не залучаються до процесу прийняття рішення про реформування освіти;
- девальвація поняття «професія»;
- загроза дуальній системі професійної освіти з боку системи модульної безперервної освіти;
- орієнтація при отриманні свідоцтва про здобуту освіту на конкретні виробничі позиції при одночасному знеціненні виробничого досвіду як такого;
- професійна освіта – більше не інвестиційний, а витратний чинник;
- зростаюча доля державного фінансування професійної освіти, особливо в нових землях;
- втрата значення досвідчених знань, пов'язаних з технологічним процесом, в промисловому виробництві і торговельно-адміністративній діяльності;
- зростаюче значення престижних і модних професій, а також теоретичних знань у всіх галузях економіки.

¹⁸⁰ Blankertz, H. Die Geschichte der Paedagogik, Wetzlar, 1992, s. 201–202.

К. Гайслер, переконаний прибічник того, що дуальна система не має майбутнього, виділяє чотири чинники наростання системної кризи, а саме:

із закінченням освіти починається безперервна освіта;

освіта без меж всередині Євросоюзу;

перетворення поняття «майстер» на набір професій;

мізерність освіти внаслідок того, що все більше підприємств прагне перенести витратну частину, пов'язану з професійною освітою, на плечі держави¹⁸¹.

До прибічників дуальної системи професійної освіти і навчання варто віднести Г. Купа, В. Д. Грайнерта та ін. У своїх статтях і книгах вони відстоюють тезу про те, що дуальна система зовсім не перебуває в кризовому становищі, а навпаки, здатна постійно оновлюватися і реформуватися. Вони вважають, що:

професійна освіта, порівняно з навчанням у вищому навчальному закладі не є «розбазарюванням» наявних ресурсів, а шанс знайти місце у житті;

теза про витіснення професійної освіти неспроможна, оскільки вчорашні випускники основної школи, склавши іспити в професійній школі, мають сприятливіші передумови для раціонального вирішення питань відносно обраної професії;

скорочення числа навчальних місць по технічних і ремісничих видах професій як відповідь на скорочення зайнятості у переробних галузях економіки;

солідна професійна освіта – передумова для подальшого успішного підвищення кваліфікації;

професійний принцип і професійна освіта, що на ньому базується, зберігають свою функціональність у традиційних галузях виробництва і зв'язку (ремесло, сфера послуг і, частково, в промисловості);

симптоми кризи треба розглядати як свідчення консолідації дуальної системи професійної освіти¹⁸².

Прибічники і противники дуальної системи професійної освіти регулярно викладають свої позиції на сторінках німецьких науково-педагогічних журналів і книг. На перший погляд, у необізнаної людини може скластися враження, що дуальна система не має майбутнього і є неперспективною концепцією розвитку професійної освіти. Проте така оцінка далека від істини. Низка показників ефективності цієї системи професійної освіти свідчать, як і раніше, про її життєздатність.

¹⁸¹ Geissler K. A. Wittwer W. Sechs Thesen zur Entwicklung von beruflicher Aus- und Weiterbildung in: Betriebspaedagogik in nationaler und internationaler Perspektive, Baden-Baden, 1989, s. 93–102.

¹⁸² Barthel K.W. Foerdern und Fordern: Grosse Pedagen und die betriebliche Ausbildung Koelner Universitaets-Verlag, s. 52.

Перехід від системи освіти до системи зайнятості в Німеччині досі успішно здійснюється навіть на тлі порівняння з досвідом інших країн світу. До теперішнього часу структура, що склалася, дає змогу майже всім випускникам загальноосвітніх шкіл після складання іспитів швидко продовжити професійну освіту в рамках дуальної системи або почати навчання в системі вищої школи. Частина випускників уміло комбінують обидва варіанти освіти. Крім того їм досить успішно вдавалося у минулому пристосуватися до вимог на ринку праці, що змінилися, за рахунок освоєння нових навчальних професій або в результаті переробки навчальних планів¹⁸³.

Для нинішньої стабільності дуальної системи велике значення має порядок складання іспиту на знання професії і отримання певної кваліфікації. Однак, значущість професій, отриманих у рамках дуальної системи, в порівнянні з отриманою професією у рамках системи вищої школи, часто менша. Проте такі професії мають високе громадське визнання і їх здобуття досі залишається гарантом надійного існування в нашому нестабільному суспільстві.

На користь дуальної системи професійної освіти і її життєстійкості говорить також сам порядок управління системою, заснований на консенсусі держави, головних господарських об'єднань (галузеві об'єднання, палати і тощо) і профспілок у вирішенні соціальних проблем. Така модель управління тривалий час сприяла уникненню поляризації профспілкових організацій і галузевих об'єднань. Був знижений ризик ухвалення невірних рішень у сфері освітньої політики щодо професійної освіти, а такі рішення приймалися з урахуванням інтересів як державних, так і ринкових структур. Отже, можна впевнено говорити про сучасну дуальну систему як про механізм збереження деякого паритету у відносинах держави і приватного капіталу¹⁸⁴.

Державно-корпоративна система планування професійної освіти сприяла у минулому тому, що під впливом економічних об'єднань (галузеві союзи), профспілок і палат конкретні підприємства, що здійснюють професійну підготовку молоді, приймали збалансовані рішення. У цих рішеннях врівноважувалися як інтереси даного підприємства, так і всього суспільства. Без комплексного залучення державного, ринкового і корпоративного компонентів управління система фінансування професійної освіти ФРН не витримала б перевірку часом.

Розділяючи позицію прибічників життєстійкості дуальної системи професійної освіти, було б некоректно не звернути увагу на те,

¹⁸³ Blankertz, H. Die Geschichte der Paedagogik, Wetzlar, 1992, s. 201–202.

¹⁸⁴ Geissler, K. A. Das duale System der industriellen Berufsbildung hat keine Zukunft, Leviathan, 1991, s. 68–77.

що останніми роками концепція навчальних професій іноді не вписується в загальну динаміку структурних змін в економіці, а також тих змін, що стосуються кваліфікації. Певну загрозу німецькій системі професійної освіти несе і те, що під знаком питання опиняється дуальність місць навчання в результаті недостатньої пропозиції навчальних місць. Ще одним чинником, що негативно впливає на стан дуальної системи, є послаблення ролі економічних союзів і профспілок на тлі зростання ролі держави в переговорному процесі з питань професійної освіти. Зміни в розстановці сил не в останню чергу були викликані спочатку бурхливим розвитком нових галузей економіки, а потім рецесією виробництва, що почалася в традиційних галузях виробництва.

Ерозійні процеси, що відбуваються всередині німецької системи професійної освіти, в першу чергу викликані глобальним загостренням конкуренції серед товаровиробників, їх прагненням підвищувати якість при значному скороченні витрат і при одночасному широкомасштабному оновленні асортименту продукції. У цього процесу є три сторони: економічна – полягає в тому, що підприємець будь-якою ціною прагне контролювати свої витрати; технічна – керівники підприємств прагнуть максимально забезпечити інформаційно-технічну інтеграцію виробничих процесів і процесу надання послуг (у тому числі і освітніх); організаційна – прагнення менеджменту підприємств створити ефективну систему управління виробничими і трудовими процесами.

Наслідки такого розвитку обов'язково відобразяться на кваліфікації робітників, тому традиційна система виробничої освіти, особливо в промисловості, повинна зазнати великих змін. Проте усе це не дає підставу говорити про кризу дуальної системи професійної освіти у ФРН, а тільки про кризу виробничої спеціалізованої освіти. Вже зараз багато соціологів у Німеччині відмічають значне скорочення традиційних навчальних місць і прагнення до пошуку нових варіантів набору талановитої молоді. Нині робітник із широким набором знань та навичок і інженер з великими теоретичними знаннями й кваліфікацією, що дає змогу системно мислити, – ось оптимальний варіант робітника і службовця для сучасних керівників німецьких підприємств.

Професійні стандарти

Проблеми підготовки й підбору професійних кадрів, чії знання, вміння і компетенції, тобто рівень кваліфікації найточніше відповідають вимогам виробництва, актуальні вже не один десяток років. Необхідність створення і впровадження в практику нових, ефективніших і надійніших підходів та методів роботи й регулювання в

цій сфері визначається зростаючою значущістю людського капіталу в подоланні соціально-економічних проблем сучасного суспільства. До таких проблем належать: прискорення темпів оновлення виробництва через швидке «старіння» отриманих кваліфікацій та їх постійне оновлення; посилення міграції, внаслідок чого в розвинених країнах збільшується частка населення з низьким рівнем кваліфікації, посилюється соціальне розшарування суспільства і його дестабілізація; поява нових глобальних ризиків і загроз (екологічні проблеми, боротьба з тероризмом тощо), подолання яких вимагає значних фінансових витрат і призводить до скорочення засобів, що призначаються для вирішення інших проблем. Аналіз зарубіжного досвіду свідчить, що розвинені країни здійснюють цілеспрямовану й послідовну роботу по формуванню цілісної системи забезпечення стійкого соціально-економічного розвитку, в основі якої лежить формування партнерських взаємовигідних відносин у різних сферах суспільства. Створення конструктивних механізмів взаємодії сфери праці та сфери освіти, що підвищують ефективність і знижують витрати (тимчасові, фінансові, людські тощо) на процес підготовки й використання професійних кадрів, є одним із елементів такої системи.

Професійні стандарти – документи, що встановлюють вимоги до знань, умінь, компетенцій, досвіду, системи цінностей та особистісних якостей, необхідних для виконання певної роботи чи професійних обов'язків, розглядаються нині зарубіжними і вітчизняними експертами як один з інструментів, що допомагає створити стійку й ефективну взаємодію сфери праці і сфери освіти, забезпечити раціональне використання людських ресурсів, а також сприяти стійкому розвитку суспільства¹⁸⁵.

Структура і зміст професійних стандартів варіюють у широких межах і залежать від низки чинників, наприклад: від характеру професійної діяльності, що регламентується стандартом; від конкретних завдань, які вирішуються цим стандартом та визначених відповідними нормативними документами, а також від методів їх створення. Професійні стандарти можуть бути внутрішньофірмовими (розроблятися і використовуватися у межах одного/кількох споріднених підприємств), галузевими, регіональними, національними і міжнародними.

Упродовж останніх 20 років діяльність по розробленню, вдосконаленню і широкому впровадженню у практику професійних стандартів розвивається у світі за кількома напрямками. По-перше, відбувається рух від локальних галузевих систем стандартів до формування загальнонаціональних систем. Ця тенденція виділяється

¹⁸⁵ Марчук Е. В. Современные тенденции развития начального профессионального образования в Германии / Е. В. Марчук // Вестник ТГПУ. – 2007. – Выпуск 7 (70). – С. 144–145. – (Педагогика).

в таких країнах, як Австралія, Канада, Великобританія, США, Німеччина, Японія, Нідерланди, Чилі, Малайзія, Філіппіни, Туреччина, Румунія та ін. По-друге, розробляються нові підходи й методи формування і використання професійних стандартів. Вони починають активно застосовуватися як у сфері праці, забезпечуючи кероване кар'єрне зростання та професійний розвиток, так і у сфері освіти, де створюють основу для розробки програм професійної підготовки й ефективніших методів оцінювання та атестації результатів професійного навчання. По-третє, збільшується коло «користувачів» професійними стандартами. Воно охоплює не лише співробітників кадрових служб чи служб, що відповідають за підготовку персоналу на виробництві, а й роботодавців та працівників, які здобувають професійну освіту різного рівня, викладачів і керівників навчальних закладів. По-четверте, розширюється обмін досвідом щодо проблем формування і використання професійних стандартів. Дедалі більше і країн у різних регіонах світу починають розробляти й застосовувати загальнонаціональні професійні стандарти. У цей список входять розвинені економічні країни, країни Азії і Латинської Америки, Центральної та Східної Європи, колишні радянські республіки.

Проблеми забезпечення якості робочої сили, формування ефективних механізмів її підтримки й підвищення, взаємодії сфери праці та сфери освіти нині актуальні для України. Політична й соціально-економічна криза 90-х років минулого століття призвели до демонстрації тодішньої системи забезпечення якості робочої сили. І наша країна прагне створити механізми, що ефективно працюють в умовах ринку, замінивши ними методи, які використовувалися в плановій економіці.

Використання професійних стандартів, на думку зарубіжних політиків, практиків, експертів та дослідників, вносить вагомий вклад у розвиток і функціонування як сфери праці, так і сфери освіти.

У сфері праці професійні стандарти сприяють:

формуванню й підтримці високого професійного рівня робочої сили, що максимально відповідає потребам виробництва і, отже, забезпечує підвищення продуктивності та конкурентоспроможності;

визначенню та формуванню потреб у робочій силі і професійній підготовці;

ефективному, обґрунтованому підбору кадрів й проведенню професійного навчання на виробництві;

проведенню перевірки, атестації та сертифікації кваліфікацій;

розвитку мобільності робочих кадрів тощо.

У сфері освіти професійні стандарти використовуються для:

розроблення програм професійної підготовки, методів оцінювання, сертифікації і акредитації усіх видів професійного навчання, що відповідають потребам економіки;

розроблення освітніх програм різного рівня і виду та посилення цілісності усієї системи професійної підготовки й, отже, запровадження ефективної і гнучкої системи, здатної швидко й адекватно реагувати на зміни в соціально-економічній сфері.

Використання професійних стандартів дає змогу:

роботодавцям: підвищувати продуктивність, покращувати якість виробництва та послуг, і тим самим не лише підтримувати, а й посилювати свою конкурентоспроможність; знижувати витрати на підбір кадрів і проведення навчання на виробництві; ефективно оновлювати знання, уміння й компетенції співробітників;

працівникам: визначати знання й уміння, необхідні для конкретної професії; точніше оцінювати потреби та можливості у професійній підготовці; визначати і реалізовувати чіткі шляхи кар'єрного зростання; отримувати рекомендації для проходження сертифікації/акредитації; підвищувати свою мобільність у рамках національної економіки.

У різних країнах професійні стандарти відрізняються як за структурою, так і за змістом.

У одних стандартах описані трудові функції та дії у рамках конкретної професії/галузі професійної діяльності, що входить до неї, тоді як інші включають додаткові описи компетенцій або тільки перелік необхідних компетенцій.

Окрім цього, у деяких країнах стандарти містять інформацію про організаційний аспект, трудової діяльності; у деяких стандартах зазначається необхідне устаткування й інструменти, якими повинен уміти користуватися працівник. Ці відмінності зумовлені різним розумінням терміна «компетенція» та прийнятому в країні макетом професійного стандарту.

У Німеччині поняття «компетенції дії» (Handlungskompetenz) пов'язане з поняттям «професія» (Beruf), предметно-орієнтоване та відображає здатність людини діяти адекватно і соціально відповідально. Аспекти Handlungskompetenz включають:

- предметну компетенцію (Fachkompetenz);
- особистісну компетенцію (Personalkompetenz);
- методичну компетенцію (Methodenkompetenz);
- соціальну компетенцію (Sozialkompetenz)¹⁸⁶.

Професії об'єднуються в області діяльності, з якими пов'язані вміння й знання, і таким чином забезпечується зв'язок різних аспектів компетенції.

¹⁸⁶ Загвоздкин В. К. Реформирование преподавания и обучения на основе компетентностного подхода: на материалах немецких источников / В. К. Загвоздкин // Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования. – 2003. – № 3. – С. 36–42.

При подібному схоластичному розумінні компетенції знання трудових процесів стає важливою частиною професійної компетенції, а відображення й аналіз таких знань стають основою при розробленні освітніх стандартів. Подібні підходи використовуються у Швейцарії та Австрії, де системи професійної освіти і навчання реалізують німецьку модель.

Особливостями національних стандартів професійної освіти Німеччини вважаємо наявність стандартних комплексів навчально-програмної документації за окремими групами професій (інструкція про структуру професій, каталог старих і нових професій, опис професій, навчальні плани, механізм проведення іспитів).

Для кожної з професій, які державно визнані, є своє Положення про професійне навчання, в якому зафіксований зміст курсу навчання. Особа, відповідальна за навчання, знайде в ньому огляд усіх тем, які мають бути освоєні учнем. Текст Положення про професійне навчання підприємець отримує від консультанта з професійного навчання тієї палати, до якої належить підприємство. Положення про професійне навчання забезпечує зміст і якість професійної освіти незалежно від місця його здобуття. Після закінчення навчання учень зможе шукати роботу на інших підприємствах, а потенціальний роботодавець буде точно знати, якими знаннями й навиками володіє претендент. Положення про професійне навчання закріплює лише загальну структуру державно визнаних професій. По можливості кожен учень повинен вивчити професійні основи вибраної спеціальності у повному обсязі, потім спеціальні знання по професії, а також отримати перший робітничий досвід. Положення про професійне навчання має такі розділи:

точна назва професії;

тривалість навчання (два, три або три з половиною роки);

знання і навички, якими повинен володіти учень після закінчення навчання (опис професії);

зразки тем і тривалість їх викладання (загальний план навчання);

основні вимоги до іспиту¹⁸⁷.

Загальний план навчання є основою для розроблення плану навчання на підприємстві. Кожне навчальне підприємство зобов'язане скласти такий план і разом з договором про навчання подати компетентним органам. Вимоги Положень про професійне навчання відносно змісту навчання є мінімумом. Залежно від своїх інтересів, підприємство має право розширювати навчальний план за рахунок навчання спеціальним, потрібним для роботи на даному підприємстві, навичкам. Крім того, навчальне підприємство може при виробничих

¹⁸⁷ Положення про професійне навчання в Німеччині, 2003 [Електронний ресурс].– Режим доступу: www.bibb.de – Загол. з екрану.

потребах змінювати свій план навчання, оскільки забезпечити планування на три роки вперед не завжди можливо.

Іншим важливим документом є Положення про ремесла, друга частина якого регулює питання професійної освіти, і з ухваленням Закону було змінено відповідно до його параграфів¹⁸⁸. Ці основні документи визначають єдиний порядок регулювання питань освіти в усіх сферах економіки.

Вивчення досвіду розроблення професійних стандартів у зарубіжних країнах стало основою для створення методики професійних стандартів в Україні. Істотними складовими професійного стандарту є професійні одиниці, кожна з яких описує вимоги до виконання конкретної трудової функції. Це дає змогу виявити набір одиниць, необхідний і достатній для отримання відповідної кваліфікації, що підтверджує право людини на здійснення конкретної професійної діяльності. При цьому кожна одиниця містить перелік дій, що входять у цю функцію, необхідних знань і вмінь, а також вказівку про міру складності вказаних дій та рівень відповідальності й самостійності при їх виконанні, що дає можливість перевіряти визначені вимоги і формувати на їх основі механізми оцінювання й сертифікації кваліфікацій.

Структура професійних стандартів також дає змогу визначати одиниці стандарту, які можуть скласти зміст додаткового професійного навчання, тобто «розширення» кваліфікації по горизонталі, освоєння додаткових спеціалізацій (підвищення кваліфікації).

Таким чином, освоєння відповідного набору одиниць професійного стандарту веде до отримання кваліфікації певного рівня або до розширення обсягу кваліфікації, що дає змогу сформулювати чітку типологію кваліфікаційних сертифікатів, яка може включати:

- основні кваліфікаційні сертифікати, що видаються після проходження процедур підтвердження компетентностей певного кваліфікаційного рівня, які здобуті як у результаті освоєння програм формальної освіти, так і компетентностей, що підтверджують освоєння відповідного рівня кваліфікації у процесі трудової діяльності або неформальної освіти;

- додаткові кваліфікаційні сертифікати, які підтверджують розширення обсягу кваліфікації по горизонталі у процесі навчання або трудової діяльності за рахунок освоєння додаткових компетентностей (навчальних модулів), що не ведуть до підвищення кваліфікаційного рівня.

Розглянемо більш детально загальну структуру професійного стандарту на прикладі професійного стандарту з професії мехатронік.

¹⁸⁸ Закон Німеччини «Про ремісничу діяльність», 24 вересня 1998 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.gesetze-im-internet.de. – Загол. з екрану.

Цей професійний стандарт складається з таких частин: назва професії; законодавча база, на основі якої стандарт розроблений і може застосовуватися для професійної підготовки робітників; нормативні документи для проведення підсумкових кваліфікаційних випробувань; загальні вимоги до розроблення навчального плану та навчальних програм; порядок проведення підсумкового кваліфікаційного екзамену.

У нашому прикладі нормативною базою для використання стандарту є спільна Постанова Федерального міністерства економіки та технологій і Федерального міністерства освіти й досліджень, підставою для державного визнання набутого рівня кваліфікації за професією є певні частини Закону про професійну освіту та навчання, вказані у параграфах 4-8 (див. Додаток А). До речі, стандарт визначає термін навчання за професією – три з половиною роки (§ 2). У базовому (основному) навчальному плані визначено та структуровано за окремими навчальними блоками мінімально необхідні професійні навички, знання і компетенції, які враховують також уміння щодо працевлаштування. Ця ж частина стандарту передбачає можливість коригування навчального плану відповідно до потреб конкретних компаній.

У стандарті детально визначений порядок проведення випускних іспитів. Дотримання саме такого порядку дає підставу для визнання здобутої кваліфікації на державному рівні. Так, § 4 визначає нормативне підґрунтя для проведення цих іспитів, функції педагогів та учнів (слухачів), § 6 та 7 регламентують час і терміни проведення іспитів, знання, уміння й навички, що перевіряються, форми проведення іспиту з чіткими інструкціями щодо їх тривалості. Окремий параграф (§8) окреслює правила формування змісту іспиту у кількісних показниках, а також умови покращення отриманого результату за проханням учня (слухача).

Прикінцеві положення стандарту визначають термін його дії.

Невід'ємним додатком стандарту є загальний навчальний план (див. Додаток Б), де детально визначений зміст знань, умінь, навичок, що мають бути засвоєні, та кількість навчальних годин на тиждень за кожним навчальним роком для їх засвоєння. Навчальним планом не відокремлюється професійно-теоретична та професійно-практична підготовка, що характерно для дуальної системи навчання.

Окремою складовою стандарту є рекомендації щодо проведення навчального процесу, які, однак, не містять методичних порад для педагогічних працівників (див. Додаток В). Ці рекомендації описують нормативно-правові документи для реалізації навчального процесу, вимоги до навчального закладу щодо професійної підготовки

кваліфікованого робітника за даною професією, завдання соціального характеру, які мають бути вирішені впродовж навчання.

Стандартом визначається зміст і структура навчальних модулів (навчальних полів), а також вказується кількість навчального часу для засвоєння кожного модуля. Приклад Навчального поля наведено у табл. 4.3.

Таблиця 4.3

Навчальне поле

Навчальне поле N: n-ий рік навчання
Назва навчального поля
Орієнтовний розподіл часу в годинах: n – а кількість годин цифрами
Постановка цілей
Зміст

Для професії мехатронік визначено 20 навчальних модулів (полів). На вивчення навчального модуля «Функціональний аналіз взаємозв'язку мехатронних систем» відводиться 40 год. у першому навчальному році. Розподіл цього часу на теоретичну та практичну підготовку є прерогативою навчального закладу. Стандарт для кожного навчального модуля (навчального поля) визначає його цілі і зміст.

Отже, результати аналізу досвіду формування та застосування професійних стандартів в економічно розвинутих країнах засвідчують низку принципових підходів до професійної стандартизації, а саме:

- професійний стандарт – продукт колективної діяльності роботодавців, експертів, фахових представників освіти, галузевих та громадських об'єднань;

- розробляються професійні стандарти спеціально створеними урядовими органами або галузевими структурами (радами, комітетами), які мають чітко окреслені повноваження;

- процес організації, створення, коригування й фінансування професійних стандартів регулюється чинними нормативно-правовими документами;

- структура професійного стандарту будується на модульно-компетентнісному підході з орієнтацією на результат у конкретному виді професійної діяльності;

- основним методом формування змісту професійного стандарту є функціональний аналіз професійних та особистісних компетенцій, затребуваних на ринку праці, розподілених за кваліфікаційними рівнями і модулям (одинацями);

- організаційні чинники дають змогу здійснювати безперервне оновлення професійного стандарту й оцінювати розширення компе-

тенцій працівника, освоєних як у процесі навчання, так і набуття трудового досвіду;

- основною функцією, яку виконують професійні стандарти, є наближення сфери праці й сфери підготовки кадрів через встановлення нормативних вимог до знань, умінь, особистісних якостей;

- професійні стандарти є однією з найважливіших складових національних систем кваліфікацій і передумовою формування національної рамки кваліфікацій, адаптованої до європейської¹⁸⁹.

На підставі викладеного можна зробити прості за суттю і складні щодо реалізації на національних теренах висновки:

для вирішення соціально-економічних потреб суспільства постала гостра необхідність заміни кваліфікаційних характеристик як опису професійних функцій професійними стандартами як багатofункціональним документом, що визначає вимоги до професійних якостей особистості, спектр її компетенцій;

базою для розроблення професійних стандартів мають стати професійні і ключові компетенції, зміст яких визначається за участі роботодавців, висококваліфікованих фахівців-практиків, педагогів та працівників і науковців академічних установ;

без професійних стандартів не може бути ефективних Державних стандартів професійно-технічної освіти (освітніх стандартів);

потребує модернізації нормативно-правова база, що регламентує структуру ДСПТО, організацію навчально-виробничого процесу в ПТНЗ різних типів та форм власності.

4.3. Діяльність національних, галузевих і регіональних рад як інструмент взаємозв'язку ринку праці й професійної освіти

Важливу роль в процесах стандартизації, зокрема, в розробці і розвитку професійних стандартів у країнах з високорозвинутою економікою, грають національні, галузеві та регіональні ради, практична діяльність яких зв'язує ринок праці й освіту. Їх характеристика може бути зрозумілою лише в широкому контексті соціальних зв'язків. До таких елементів контексту, на думку Дж. Вінтертона, входять різні типи промислових зв'язків і регулювання ринку праці, які прямо впливають на роль кваліфікацій і можуть пояснити тип взаємодії між соціальними партнерами у розвитку стандартів¹⁹⁰.

Розглядаючи залучення різних зацікавлених сторін (стейкхолдерів) як провідного координаційного механізму між освітою і

¹⁸⁹ Професійні стандарти: теорія і практика розроблення: колективна монографія / [Л. І. Короткова, Г. І. Лук'яненко, Л. Б. Лук'янова та ін.] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ipto.kiev.ua/files/zvit_institutu/2012/sushenzeva/prof_standart.pdf/ – Загол. з екрану.

¹⁹⁰ Winterton, J. Social dialogue over vocational training in market-led systems // International Journal of Training and Development. - 2000. - No 4/1. - p. 26-41.

зайнятстю, доцільно зосередитися на таких питаннях: яку кількість зацікавлених сторін залучено до розробки стандартів і кого вони представляють? Який рівень інституалізації залучених сторін? Яку роль вони грають: консультативну чи повноважну, з правом прийняття рішень?

У цілому, для Європи характерний високий рівень включення соціальних партнерів у політику і практику професійної освіти і навчання. Щодо професійних стандартів, то спостерігаються різні варіанти їх офіційного включення. У переважній більшості країн включення зацікавлених сторін передбачено законом. Тільки в деяких країнах (Греція, Кіпр, Туреччина) офіційні юридичні засади щодо розвитку кваліфікацій ще не розбудовано.

Європейський досвід показує, що чільне місце в процесах розбудови кваліфікаційних систем і стандартів у сучасних умовах належить галузевим радам кваліфікацій – постійно діючим структурам, спрямованим на виявлення й аналіз потреб у тих чи інших кваліфікаціях, або інший вклад у розвиток системи освіти і професійної підготовки для конкретної галузі економіки. Галузеві ради є платформою для співпраці щонайменше двох категорій зацікавлених сторін: 1) державних органів та соціальних партнерів (представницьких організацій роботодавців і службовців); 2) закладів професійної освіти і навчання та науково-дослідних інститутів тощо.

У матеріалах регіонального проекту Європейського Фонду Освіти, присвяченого створенню галузевих рад професійних у країнах Східної Європи, відзначається, що робота галузевих рад в Європейських країнах організована як структурована й безперервна. Вони є постійно діючими органами, а не створеними тимчасово, для реалізації конкретної потреби. Залежно від контексту країни, ради можуть працювати на національному або регіональному рівнях. Їх існування є свідченням загального бажання реформувати професійну освіту і навчання з метою досягнення найоптимальнішої відповідності потребам ринку праці. Всього в європейському просторі професійної освіти і навчання зафіксовано 44 різні моделі рад кваліфікацій у 22 країнах-учасницях ЄС¹⁹¹.

Розглянемо діяльність рад кваліфікацій на прикладі Великобританії та Німеччини.

Національні та галузеві ради у Великобританії

Починаючи з 2003 року, основною структурою, що регулює та координує діяльність із розробки професійних стандартів у країні, є Рада національних професійних стандартів. Як вже зазначалося при

¹⁹¹Lempinen P. Sector skills councils. What? why? How? contributing to better VET relevance to the labour market needs European Training Foundation, 2013.- 30 p.

описі системи кваліфікацій у Великобританії, членами ради є представники різних інституцій: Агентство з кваліфікацій і освітніх програм, Шотландське кваліфікаційне агентство, Агентство Уельсу з кваліфікацій, освітніх програм і оцінювання, Рада з навчальних програм, екзаменів та оцінювання Північної Ірландії, Агентство з розвитку галузевих кваліфікацій, а також шість представників роботодавців. Безпосереднє затвердження стандартів проводиться координаційною групою, яка діє від імені Ради. З самого початку керівництво координаційною групою здійснювалося Агентством з розвитку галузевих кваліфікацій, проте в 2008 р. функції Агентства перейшли до Комітету зайнятості та кваліфікацій.

Розробка національних професійних стандартів Великобританії проводиться радами з розвитку галузевих кваліфікацій. Тільки ради можуть брати участь у національних конкурсах по створенню професійних стандартів. При цьому ради відповідають за їх підтримку й оновлення, забезпечують вільне і безкоштовне отримання стандартів усіма організаціями, які присуджують кваліфікації, а також установами продовженої та вищої освіти, які використовують у своїй роботі національні професійні стандарти тощо.

Кожна галузева рада функціонує на основі тристороннього представництва: підприємців, фахівців, призначених міністром освіти (для Шотландії – держсекретарем з питань Шотландії), і профспілок. Голова призначається міністром зайнятості країни з числа підприємців, які мають бездоганну репутацію та досвід роботи в промисловості або торгівлі. Виступаючи на боці головного замовника – потенційного роботодавця – галузеві ради забезпечують роботу численних курсів професійної підготовки, надаючи приміщення, обладнання і житло для тих, хто вчиться. До функцій галузевих рад відноситься підготовка рекомендацій про зміст та тривалість навчання для різних професій, про кваліфікацію тих, хто вчиться, й інструкторів, що навчають, про методи і стандарти кваліфікаційних іспитів. До компетенції галузевих рад входить схвалення програм і засобів навчання, які надаються підприємцями або добровільними органами, організація кваліфікаційних іспитів, допомога в наукових дослідженнях з питань професійного навчання тощо. Галузеві ради виділяють підприємцям кошти для організації й реалізації програм професійної підготовки, субсидії та стипендії тим, хто навчається в державних центрах та навчальних закладах професійної освіти.

Наразі створені й ліцензовані більше 20 рад, у відання яких входить близько двох третин усієї трудової сфери Великобританії. Створення рад було зумовлене гострою нестачею конкретних умінь на ринку праці. Результати дослідження вказують на відсутність зв'язку між зовнішніми конкурентними факторами, які є двигуном

розвитку вмінь, і мотивацією роботодавців до розвитку вмінь своїх працівників. Раніше у Великобританії існувало близько 70 національних організацій з навчання, проте їх мережа в цілому не впоралася з вирішенням важливих завдань, що стоять перед промисловістю. У зв'язку з цим виникла реальна потреба у створенні нової, дієздатної і сильною мережі, визнаної вже на рівні уряду, яка б вирішувала завдання щодо: залучення роботодавців до процесу навчання, враховуючи їхні потреби; проведення якісного аналізу потреб галузей в уміннях; виявлення кореляції між уміннями і якістю виробництва товарів та послуг; установлення тісного зв'язку з галузями; формулювання потреб галузі для сфери освіти та навчання; залучення роботодавців та профспілок до процесу підвищення конкурентоспроможності економіки країни в цілому шляхом розширення інвестицій і зміцнення загальної бази умінь у країні.

У цьому контексті була сформульована політична ініціатива зі створення галузевих рад, які би: сформували базу зайнятості, що має економічну і стратегічну значущість; надавали реальну підтримку ключовим роботодавцям і сприяли б зайнятості в галузі; мали у своєму керівництві широке і впливове представництво роботодавців; мали широку ресурсну базу і професійний штат. Основна ідея створення таких рад заснована на аналізі ситуації економіки Великобританії і її порівнянні з ситуацією основних конкурентів. Аналіз свідчить, що продуктивність праці у Великобританії нижча, ніж в інших економічно розвинених країнах. У розрахунку на одного працівника вона на 42% нижча, ніж в США і на 14% нижча, ніж у Франції та Німеччині, а також в цілому по країні було виявлено істотне розходження між регіонами. За незначними винятками (наприклад, фармацевтична промисловість) рівень продуктивності провідних британських компаній був нижчий, ніж у їхніх заокеанських конкурентів. Організаційно ради займаються визначенням потреб своїх галузей, в той час, як функції агентства передбачають регулювання, розвиток та просування мережі.

Традиційні галузеві ради сьогодні починають втрачати своє колишнє значення. З'являється тенденція до заміни їх об'єднаннями рад із професійної підготовки і рад підприємств, інших добровільних організацій, очолюваних підприємцями, що мають завдання вдосконалювати професійні стандарти та впроваджувати їх на рівні галузі або групи професій, а також сприяти визнанню Національною радою з професійної кваліфікації. Ради – основна структурна складова системи управління на місцевому рівні. Уряд вважає, що це більш конструктивний підхід до професійної підготовки на місцевому рівні.

Кожна рада представляє, по суті, незалежну компанію з обмеженою відповідальністю, яка діє в галузі професійної підготовки на

контрактній основі з урядом. Правління (чисельністю від 9 до 15 осіб) здійснює розроблення стратегічної політики та оцінювання програм, включаючи:

- дослідження місцевих ринків праці, визначення ключових потреб у професійній підготовці та можливостей економічного зростання;

- планування та загальне керівництво державними і внутрішньо-фірмовими програмами забезпечення цих потреб (в Уельсі спільна відповідальність за управління внутрішньофірмовими програмами покладається на Агентство з розвитку Уельсу);

- контроль і оцінку фінансових аспектів та якості програм;

- проведення експериментів з перевірки нових концепцій професійної освіти, надання допомоги бажаним у проходженні підготовки в рамках державних і внутрішньофірмових програм;

- розвиток взаємозв'язків усіх зацікавлених сторін, мобілізацію приватних і державних ресурсів на профорієнтацію, підготовку та економічне зростання на місцевому рівні.

Кожна рада самостійно вирішує питання про склад та напрями діяльності комітетів, залучаючи до них не тільки директорів зі складу правління, а й сторонніх представників. Уся діяльність заснована на чинному законодавстві і статуті. Кожна рада, будучи товариством з обмеженою відповідальністю, є самостійною юридичною особою з правом збору та отримання коштів із державних та приватних фондів. Вона має право засновувати свої філії і дочірні комітети, які здійснюють й інші види діяльності, крім тієї, що фінансується Агентством з професійної підготовки.

Істотним фактором для успішного виконання радою своєї діяльності, на думку британських експертів, є представництво у його правліннях голів, головних виконавчих директорів та інших вищих керівників місцевих фірм. Директори з приватного сектора зазвичай представляють широке коло компаній, серед них є керівники, які добре знають малий бізнес. Третина членів правлінь – авторитетні представники академічних кіл, добровільних спілок та організацій, а також державного сектора економіки.

Ради реалізують програми, що раніше перебували під патронажем Міністерства зайнятості, такі, як: «Схема можливостей для молоді», «Професійна підготовка для зайнятості», «Підготовка для підвищення ділової активності», «Консультавання малих підприємств», «Схема субсидій для підприємств»; здійснюють оцінювання економічних і соціальних потреб громад, визначають на цій основі пріоритети дій щодо розроблення нових проектів та програм з метою збільшення ефективності професійної підготовки, задоволення потреб місцевого ринку праці. Ради співпрацюють зі школами,

коледжами та іншими навчальними закладами з метою скорочення терміну адаптації молоді при переході з системи освіти в трудове життя. Таким чином, ради відіграють важливу роль у здійсненні на практиці професійної підготовки та профорієнтації, у створенні умов, за яких професійна підготовка розглядається як необхідне й ефективне інвестування капіталу.

В основу радикальної перебудови британської системи професійної підготовки покладено такі принципи:

орієнтації системи професійної підготовки на місцевий рівень - Міністерство зайнятості та ради на контрактній основі з метою адаптації до потреб місцевих ринків праці здійснюють планування та надання послуг у сфері професійної освіти;

провідної ролі підприємців - управління національною системою підготовки кадрів переноситься з державного у приватний сектор. Уряд Великобританії вважає, що підприємці краще можуть визначити ключові потреби у професійній підготовці та забезпечити відповідний рівень якості;

інтеграційного підходу - соціальне партнерство рад із діловими колами та відповідними урядовими органами дає змогу акумулювати інвестиції для забезпечення розвитку професійної підготовки, завдяки координації освітньої політики та раціонального вибору програм;

наголосу на ефективності - контрактна основа діяльності рад сприяє ефективній підготовці і підвищенню кваліфікації робочої сили. На думку британських фахівців, критеріями ефективності є: грамотна цілеспрямованість, облік місцевих потреб, правильна оцінка витрат і науково обґрунтоване управління.

До функцій рад відносять:

здійснення професійної підготовки молоді разом з органами освіти, службою професійної кар'єри, навчальними закладами та підприємцями. Тепер ради прагнуть адаптувати до місцевих умов державну програму «Можливості професійної підготовки для молоді», розглядаються нові ініціативи й ефективніші технології роботи;

перепідготовка та підвищення кваліфікації безробітних. Головна програма в цій сфері діяльності – «Професійна підготовка для зайнятості». Це урядова програма щодо забезпечення зайнятості осіб, які тривалий час не мають роботи. В окремих регіонах країни, які відчувають нестачу кваліфікованої робочої сили, передбачається навчання, підвищення кваліфікації або перепідготовка з метою повернення у сферу зайнятості осіб з короткостроковим безробіттям (жінок, які перервали роботу в зв'язку з народженням дітей; осіб старших вікових груп (після 45 років)). Однією з функцій Рад є надання допомоги в отриманні кваліфікації, яка відповідає попиту ринку праці, населенню великих міст з підвищеними показниками безробіття;

підготовка, перепідготовка і підвищення кваліфікації працюючих людей. Ця діяльність здійснюється спеціальними службами фірм і компаній; ради орієнтуються на надання допомоги шляхом пільгового фінансування та здійснення інших заходів. Для невеликих фірм і компаній проводяться консультації з визначення потреб у підвищенні кваліфікації, перепідготовці і підготовці нових працівників. Використовуючи інформаційні технології, ради повідомляють фірмам і компаніям про можливості професійної підготовки «Distance Learning»¹⁹².

Ради сприяють упровадженню ефективних, економічно вигідних форм і методів підготовки, стимулюють організацію груп підприємців, які відчувають потреби в кадрах на консорційній, кооперативній, контрактній чи іншій основі для того, щоб за допомогою колективного фінансування та використання власного досвіду знизити витрати на підготовку. Користуючись ресурсами цих програм, рада розробляє проекти професійної підготовки, адаптуючи до конкретних потреб фірм, для нових працівників та дефіцитних на ринку праці професій і спеціальностей¹⁹³.

У країні з порівняно високим рівнем безробіття має місце загальний, регіональний і галузевий дефіцит окремих професій. Так, у сфері біотехнологій не вистачає 25 тис. фахівців та середнього технічного персоналу. У Північній Ірландії спостерігається більший дефіцит висококваліфікованих робітничих кадрів, ніж у середньому по країні. Розуміючи, що в умовах сучасної демографічної ситуації та змін, які відбуваються у функціонуванні підприємств, коли професіоналізм сприяє затребуваності фахівця, ради разом з підприємцями, різними інститутами професійної освіти прагнуть так організувати процес підвищення кваліфікації та перепідготовки робочих кадрів, щоб забезпечити максимальну реалізацію концепції «навчання впродовж життя» на всіх рівнях фірм і компаній.

Рада визначає виконавців програми або послуги підприємців, окремих індивідів чи організації, які отримують можливість реалізації програми, або послуги на конкурсній та контрактній основі шляхом проведення тендерів, торгів, здійснює погодження виплат за контрактами та результатами навчання.

Кожна рада після консультацій з регіональним директором агентства з професійної підготовки має право визначати географію і масштаб своєї діяльності. При загальній кількості 100 рад по всій країні, близько 80 припадає на Англію та Уельс і 20 – на Шотландію.

¹⁹² Олейникова О. Н. Качество профессионального образования. Европейские стратегии и практика / О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева. – М. : Центр изучения проблем профессионального образования, 2004. – 112 с.

¹⁹³ Sector Skills Councils [Електронний ресурс].- Режим доступу: <http://wales.gov.uk/topics/educationandskills/skillsandtraining/sectorskillscouncils/?lang=en>

В Уельсі вони інтегрують свої функції щодо внутрішньофірмової підготовки з Агентством з розвитку Уельсу і Середнього Уельсу. У Шотландії їх створення визначається пропозиціями шотландських підприємців. У середньому, кожен з них охоплює близько 250 тис. осіб (мінімально –100 тис. осіб).

Отже, на сучасному етапі розвитку країни відбулося розширення державного регулювання заходів правового, організаційного та економічного характеру в галузі професійної освіти, спрямоване на задоволення попиту на ринку праці.

На сьогодні у Великобританії сформовано три моделі рад:

організації, що подібні до раніше існуючих галузевих організацій, наприклад, рада з умінь галузі будівництва;

організації, що сформувалися на базі злиття національних рад з навчання, котрі взяли на себе ширші зобов'язання у відповідній галузі (основна група);

абсолютно нові організації (наприклад, уміння в секторі охорони здоров'я або уміння для роздрібно́ї торгівлі).

Одночасно з галузевими радами були сформовані міжгалузеві структури, які займаються розвитком умінь, необхідних у всіх галузях, а саме: менеджменту та лідерства, працевлаштування, ІКТ, забезпечення стійкості тощо. При цьому в кожній галузевій раді передбачено посаду фахівця з міжгалузевих умінь.

Наразі поставлена задача укладання так званих галузевих угод за вміннями. Ці угоди стануть механізмом співпраці між роботодавцями і державою щодо розвитку вмінь, необхідних для галузей, шляхом підвищення ролі роботодавців у визначенні потреб у навчанні та формуванні варіативних траєкторій навчання.

Плани діяльності рад передбачають різні заходи як на стратегічному рівні, так і у форматі конкретних проєктів і заходів на місцях. У цілому, їх можна згрупувати так:

розробка національних стандартів професій і вдосконалення національної системи кваліфікацій;

аналіз наявних можливостей навчання та надання відповідної інформації;

розвиток послуг щодо супроводу професійної кар'єри/навчання.

Соціальне партнерство в сфері професійної освіти і навчання у Німеччині

Серед проблем розвитку трудових ресурсів, з якими зіткнулися країни світу, найважливіша – забезпечити баланс попиту на ринку праці і пропозиції системи професійного навчання. Вирішення її в Європі здійснюється за рахунок підвищення ролі держави, активнос-

ті роботодавців та їх організацій, посилення координації діяльності соціальних партнерів у сферах праці і навчання. Основою співпраці й ухвалення рішень з розвитку професійної освіти з урахуванням потреб ринку праці в ЄС виступають різні форми соціального партнерства між державою, бізнесом і громадськими організаціями. Головна мета соціального партнерства у сфері професійної освіти і навчання полягає у спрямуванні спільних зусиль на:

- підвищення ефективності навчання;
- забезпечення рівного доступу до навчання;
- стійкий розвиток навчання з урахуванням потреб особи, підприємств, суспільства і держави;
- розвиток професійної освіти в рамках концепції навчання упродовж життя.

Держава та соціально-економічні партнери спільно контролюють систему професійної освіти в Німеччині, що є її характерною особливістю. Розвиток професійного навчання забезпечують цілою низкою структур та інституцій, а саме:

«компетентні організації» (корпоративні державні структури, що відповідають за навчання на підприємствах), представлені промисловими, торговими і галузевими палатами та різними федеральними й земельними органами управління державного сектора;

комітети з професійного навчання вищевказаних організацій;

земельні комітети з професійного навчання;

земельні міністерства, які здійснюють контроль за «компетентними організаціями» і приймають рішення про надання фінансової підтримки навчання на підприємстві земельними урядами;

Федеральний інститут професійної освіти і навчання;

Федеральна служба з питань праці.

Соціальні партнери здійснюють повноваження на таких рівнях: загальнонаціональному – участь у розробленні програм/стандартів навчання, рекомендацій щодо всіх аспектів професійної освіти і навчання;

регіональному – на рівні федеральної землі (рекомендації для всіх сфер професійної освіти і навчання для координації взаємодії «школа – підприємство»); на рівні консультації компетентних органів (нагляд за навчанням на підприємствах, проведенням іспитів, присвоєнням кваліфікацій тощо);

галузевому – участь в обговоренні щодо надання навчальних місць на підприємствах, колективних договорів про компенсацію витрат на навчання;

виробничому – коли компанії (підприємства) здійснюють планування і проведення навчання на підприємстві.

Ефективне функціонування механізму соціального партнерства тісно пов'язане з рівнем соціально-економічного розвитку. Високі темпи економічного розвитку Німеччини уможливили зростання доходу найманих працівників, формування в них відповідних інтересів і потреб, що сприяють розвитку соціального діалогу. У свою чергу, соціальне партнерство сприяє сталому розвитку економіки.

Для функціонування соціального партнерства необхідна налагодженість механізмів і процедур соціального діалогу. Зокрема, німецька модель соціального партнерства передбачає взаємодію між учасниками соціального партнерства на двох рівнях. Перший рівень – громадсько-публічний, на якому інтереси профспілок найманих працівників, об'єднань роботодавців, держави узгоджуються з найбільш великомасштабними соціальними проблемами (безробіття, колективні договори та ін.).

Другий рівень – рівень підприємства, на якому потреби найманих працівників і роботодавців вирішуються шляхом взаємодії в таких конкретних сферах, як: скорочення або створення робочих місць, прийом на роботу або звільнення, впровадження нових технологій, підвищення кваліфікації тощо. Відповідно, в Німеччині застосовується кілька видів колективних договорів, що укладаються профспілками зі спілками роботодавців або окремими наймачами.

Соціальні партнери беруть активну участь у розробці кваліфікацій професійної освіти і навчання. Правова основа професійного навчання на робочих місцях визначена в законах "Про професійне навчання" і "Про ремесла". Ці закони регламентують відносини між особами, які навчаються, і компаніями, що проводять навчання, вирішують питання щодо контрактів на навчання, документів про навчання, оплати, організації професійного навчання та ін.¹⁹⁴

У Німеччині дуальна система забезпечує отримання учнями базової і професійної освіти в автономних професійних школах та на виробництві. Питання змісту та організації навчання вирішуються професійними школами спільно з підприємствами відповідно до замовлення роботодавця. Тут дуже активні асоціації роботодавців та профспілок, а держава забезпечує законодавчу основу з питань змісту і підсумкової атестації, що розробляється на засадах консенсусу із соціальними партнерами.

Соціальне партнерство є одним із важливих елементів дуальної системи професійної освіти і навчання в рамках федеральної структури державного устрою, що передбачає чіткий і законодавчо

¹⁹⁴ Хундт Д. Образование «Made in Germany» – знак качества в конкурентной борьбе [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ebn24.com/index.php?id=28069&L=6>.

закріпленій розподіл обов'язків між федеральним урядом і землями в сфері освіти.

Основна відповідальність за законодавчий процес й управління в цих областях, так званий культурний суверенітет, лежить на урядах федеральних земель, що мають законодавчі повноваження і права в галузі середньої та вищої освіти, а також навчання дорослого населення й безперервного навчання. Земельне законодавство регламентує освіту в різних навчальних закладах, включаючи професійні училища та приватні школи. При цьому деякі повноваження у сфері освіти передані на федеральний рівень, зокрема, гарантії свободи викладання, вибору професії та місця навчання. Федеральний уряд відповідає за регулювання початкової та безперервної професійної освіти на підприємствах, зарахування на навчання, вироблення освітніх вимог до медичних спеціальностей, дослідження ринку праці та розробку нових спеціальностей тощо.

Соціальні партнери беруть активну участь у розробці кваліфікацій дуального професійного навчання. На першому рівні проводиться дослідження, і Федеральний інститут професійної освіти і навчання (BIBB) готує необхідні документи щодо структури та змісту запропонованого нормативного акту. Потім об'єднання роботодавців, профспілок, федерального уряду та урядів земель узгоджують процедури і ключові параметри. Пізніше відповідне міністерство і BIBB доопрацьовують документи.

У системі професійної освіти і навчання Федеральний інститут професійної освіти і навчання (BIBB) відіграє велику роль. До керівного органу Інституту входять представники роботодавців, працівників, земель і Федерального уряду.

Особлива роль і відповідальність за розвиток соціального партнерства лягає на службу зайнятості на федеральному, регіональному та місцевому рівнях. Вона відповідає не тільки за працевлаштування населення, а й за професійну орієнтацію, дослідження ринку праці і його потреб, створення спеціальних програм підтримки професійного навчання та фінансування професійної реабілітації тощо.

Фінансування навчання в школах здійснює держава із засобів федеральної землі та муніципалітетів. Навчання на підприємствах забезпечується за їх власний кошт. У деяких галузях промисловості та в будівництві створюються фонди навчання. Система професійної освіти передбачає спільний контроль за професійною освітою і навчанням з боку держави та соціальних партнерів.

Таким чином, досвід розвитку партнерських зв'язків між ринком праці та професійною освітою і навчанням у Великобританії й Німеччині показує, що соціальне партнерство має різні вияви у специфічних соціально-економічних контекстах різних країн. У всьому

світі, включаючи країни ЄС, існує багато моделей галузевого партнерства, які пов'язують світ праці і світ професійної освіти в єдине ціле. Прикладами такого партнерства є: мережева організація (Болгарія), консультативні ради (Данія), система двобічних домовленостей між роботодавцями і профспілками, а також механізм тимчасових робочих груп (Німеччина), колективний договір із соціальними партнерами (Марокко) та ін.

Інноваційною формою соціального партнерства, що підтримується і просувається Європейською Комісією, є галузеві ради. Структура і цілі рад варіюються від країни до країни, а саме: якщо у Великобританії галузеві ради є організаціями, які працюють під егідою роботодавців, то у Фінляндії ради офіційно підзвітні Міністерству освіти й іншим державним органам, а в Франції розроблено практично дві паралельні системи галузевих і суміжних рад: одна для початкової професійної підготовки, інша – для середньої освіти тощо.

Проте спільним у діяльності цих галузевих організацій є реалізація провідних функцій, пов'язаних з підготовкою кваліфікаційних та професійних стандартів, прогнозуванням потреб у кваліфікаціях, забезпеченням відповідності між освітніми закладами і роботодавцями тощо.

ВИСНОВКИ

Новому світу потрібні нові кваліфікації. Це гасло висвітлює спектр проблем підвищення якості кваліфікаційних систем, зумовлених переходом до постіндустріального суспільства – суспільства знань. Вимоги нової парадигми суспільного розвитку викликали формування стратегії освіти упродовж життя, для реалізації якої в Європейському Союзі сформульовані й вирішуються такі завдання: забезпечення порівнюваності кваліфікацій, які отримують громадяни різних країн; розширення можливостей освоєння кваліфікацій, у тому числі шляхом поступового накопичення одиниць кваліфікації; визнання кваліфікацій, отриманих у ході попередньої трудової діяльності і в результаті формального, неформального та спонтанного навчання як основи ефективного ринку праці в Європі тощо.

1. Як показало дослідження, вдосконалення системи професійних кваліфікацій у країнах-членах ЄС в основному здійснюється в контексті безперервного реформування з метою покращення відповідності між пропозицією системи професійної освіти і навчання та потребами ринку праці, а також для забезпечення реальних умов для навчання упродовж життя всього населення. Всі європейські країни використовують поняття кваліфікації, близьке до визначення в Європейській рамці кваліфікацій, ввівши його в свою нормативну-правову базу, зокрема, в Національні рамки кваліфікацій, які стали стимуляторами вдосконалення кваліфікацій. Визначення ЄРК передбачає два нові принципові положення:

1) кваліфікація базується на вимогах певного стандарту, в якому визначені результати навчання;

2) передбачається процедура оцінки і офіційного визнання як основа для проведення сертифікації уповноваженим органом.

Аналіз значних напрацювань європейських учених в останнє десятиліття (монографічні дослідження, результати дослідницьких проєктів Європейського Центру розвитку професійної освіти і навчання, Міжнародної організації праці та ін.) дає можливість зробити висновки про те, що сучасні й очікувані зміни у функціях кваліфікацій пов'язані з різними чинниками: (а) дією кваліфікацій як показника для попиту і пропозиції на ринку праці; (б) дією кваліфікацій як показника для міжнародних порівняльних досліджень; (в) введенням колективних угод; (г) розвитком трудових ресурсів; (ґ) цінністю кваліфікацій для фізичних осіб та їх мотиваційним ефектом щодо навчання тощо.

Сучасний розвиток кваліфікацій тісно пов'язаний з консолідацією їх теоретичних засад, які складаються із сучасних ідей і положень теорії людського капіталу, теорії ідентичності, ідей політичної економії, теорії систем, концепцій менеджменту знань та

навичок тощо. Головними напрямками розвитку функцій є: документальне підтвердження результатів, ефект нарощування потенціалу професії (функція ринку праці), ефект якісного навчання, розвиток і управління системою, стратегія поліпшення.

II. Виявлено, що сфера професійної освіти і навчання в країнах ЄС перебуває в перманентному розвитку, який визначається соціальним, економічним та політичним контекстом, відповідно до яких формулюються суспільні вимоги до рівня кваліфікацій учнів і населення в цілому. Використання інструментів інтеграції, таких, як Європейська рамка кваліфікацій (EQF), Європейська кредитна система професійної освіти і навчання (ECVET) та Europass у поєднанні зі зростаючою міжнародною мобільністю персоналу в компаніях збільшили розуміння й потенціал цінності національних кваліфікацій на європейському та світовому ринках праці.

Новим імпульсом розвитку цілей і завдань Копенгагенського процесу, стало Брюгське комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти й навчання на 2011-2020 рр., в якому перед європейською спільнотою поставлено низку стратегічних завдань щодо розвитку кваліфікацій: систематично використовувати і просувати європейські механізми забезпечення прозорості кваліфікацій для заохочення міжнародної мобільності; завершити створення Національних рамок кваліфікацій (NQF), які ґрунтуються на навчальних досягненнях, зіставивши їх з рівнями Європейської рамки кваліфікацій; створити і поширювати використання процедур визнання неформальної та спонтанної освіти, що підтримується Європейською і Національними рамками кваліфікацій тощо.

Значну роль у вирішенні цих завдань відіграють транснаціональні наукові дослідження, методологія яких дає змогу аналізувати проблему розвитку кваліфікацій і стандартів в європейських країнах крізь призму загального, конкретного та особливого. Аналіз транснаціональних наукових досліджень, які проводились як науково-дослідницькі проекти Європейського Центру професійної освіти і навчання та Європейської Агенції Освіти, дав змогу виокремити спільні для них тенденції у сфері розбудови нового покоління Національних рамок кваліфікацій, а також охарактеризувати особливості розвитку цих процесів у країнах ЄС.

III. Розкрито істотні положення Європейської рамки кваліфікацій, яка, будучи інструментом інтеграції, на першій стадії свого функціонування має забезпечити схему переходу між різними національними контекстами, а на перспективу – стати довідником усіх європейських кваліфікацій. Виявлено, що ЄРК започатковує новий підхід, який дасть змогу комбінувати (об'єднувати) освітні й профе-

сійні таксономії і, відповідно, стати ланкою між Міжнародною Стандартною класифікацією освіти та Міжнародною Стандартною класифікацією професій. У зв'язку з тим, що ЄРК передбачає різні форми навчання, професійно орієнтовані кваліфікації тощо, її дескриптори є ширшими, більш загальними ніж Дублінські, за якими визначено рівні ЄРВО. У результаті цього рівні ЄРК (5-8) можуть бути порівнювані не тільки з кваліфікаційними ступенями, отримуваними в системі формальної освіти, а й визначати професійні кваліфікації, здобуті шляхом неформального та спонтанного навчання.

Динаміка розбудови нового покоління Національних рамок кваліфікацій відстежувалась у дослідженні шляхом аналізу щорічних Національних звітів, які узагальнювалися, і після певної експертної обробки та аналізу видавалися Європейським Центром розвитку професійної освіти і навчання у 2009, 2010, 2011 і 2012 (2013) роках. Отримані дані підтверджуються висновками дослідників (К. Ханфа, К. Бачтер, П. Денбостел, Д. Раффі, С. Алле) про такі характеристики Національних рамок кваліфікацій:

- головним пріоритетом Рамок є підтримка європейської та міжнародної порівнюваності;

- національні рамки розроблені відповідно до принципів Європейської рамки кваліфікацій та Рамки кваліфікацій європейського простору вищої освіти;

- всеохоплюючий характер Національних рамок свідчить про те, що вони розглядаються як інструмент упровадження стратегій навчання упродовж життя;

- запровадження Рамок є внеском у підтримку послідовного реформування у сферах професійної освіти та зайнятості;

- Рамки характеризуються прагматичним підходом до результатів навчання, враховуючи витрати;

- залучаючи до розробки широке коло зацікавлених сторін, Рамки відповідають потребам переважно сектора освіти і навчання й, частково, – потребам працівників та роботодавців.

IV. У результаті проведеного дослідження виявлено, що серед різних стандартів (освітніх, професійних, оцінних) у професійно-кваліфікаційному розрізі наразі на перший план виступають професійні стандарти. Першопричиною формування і поширення професійних стандартів (їх систем) є те, що ринок праці затребував фахівців нової формації, здатних швидко й адекватно увійти у виробничий процес, забезпечуючи приріст нових, сучасних компетенцій. Стандарти спрямовуються також на:

- опис кваліфікації;

- визначення сучасного стану справ у сфері виробничої діяльності;

- переміщення фокусу національного ринку праці на принципово нові галузі, часто – сферу послуг;

аналіз ринку праці на наявність/дефіцит необхідних умінь тощо.

Дослідження показало, що в Європейському просторі професійної освіти і підготовки отримали поширення три типи професійних стандартів:

1) спрямовані на класифікацію основних професій (Франція, Греція, Румунія, Словенія, Швейцарія);

2) спрямовані на оцінювання професійної діяльності (Бельгія, Литва, Мальта (заплановано), Польща, Великобританія);

3) спрямовані на професійний профіль й об'єднані з освітніми стандартами (Австрія, Бельгія, Естонія, Франція, Угорщина, Італія, Латвія, Люксембург, Нідерланди, Португалія, Іспанія, Швейцарія, Туреччина). Є також четверта група країн, де немає жодних професійних стандартів, а їх розробка лише в задумі.

Аналіз національного досвіду стандартизації показав, що змістове наповнення терміну «стандарт» у різних країнах ЄС розрізняється за змістом, формою і функціями. Проте використання методів порівняльного дослідження дало змогу зробити висновок, що домінуюча модель професійної кваліфікації в Європі ґрунтується як на професійних, так і на освітніх стандартах. Стандартизація нині широко використовується в якості інструменту координації вимог ринку праці й надання освіти, відповідної цим вимогам.

V. Стрімко зростає кількість країн, які використовують кваліфікаційні стандарти, що ґрунтуються на результатах навчання; поліпшується зв'язок між ринком праці та освіти. Компетентнісна спрямованість розвитку кваліфікацій і стандартів у країнах ЄС виявляється у спільності мети і варіативності підходів.

VI. При розробленні кваліфікаційних стандартів у країнах Європи використовується низка методів та інформаційних джерел. Деякі країни розробляють свої власні теоретично обґрунтовані методології, а інші надають перевагу залученню практиків і експертів для обґрунтування вимог до компетентності (компетенцій) сучасних працівників в умовах глобалізації та інтеграції. Ця різноманітність актуалізує проблему якісного оцінювання стандартів та оцінних стандартів як таких.

VII. Зростає залучення зацікавлених сторін (стейкхолдерів) до розроблення кваліфікаційних стандартів. У переважній більшості країн ЄС розбудовуються організаційно-правові аспекти соціального партнерства щодо розвитку кваліфікацій та стандартів. Цей процес є значною проблемою для тих країн, які не мали традиції соціального партнерства.

Курс України на євроінтеграцію зобов'язує до переорієнтації не тільки економіки країни, а й усієї системи підготовки професійних

кадрів. Основними завданнями розвитку сучасної Національної системи кваліфікацій є:

- забезпечення відповідності кваліфікацій потребам ринку праці, розвитку економіки, суспільства і громадян;

- розширення участі соціальних партнерів у процесах, пов'язаних із визнанням результатів навчання, забезпеченням якості професійної підготовки та присвоєнням кваліфікацій;

- створення механізмів визнання результатів навчання, незалежно від способу їх здобуття;

- забезпечення гнучкості кваліфікацій, зокрема, різноманітності траєкторій (шляхів) їх здобуття;

- підвищення рівня компетентності працівників;

- визнання кваліфікацій соціальними партнерами (соціальне визнання кваліфікацій).

Рекомендації щодо основних напрямів практичних дій щодо розвитку в Україні Національної системи кваліфікацій, обгрунтовані нами із врахуванням ідей і кращих європейських практик.

РЕКОМЕНДАЦІЇ

Виконане дослідження є проміжним результатом комплексного дослідження «Особливості професійного навчання робітників в умовах високотехнологічного виробництва», тому його ідеї, сформована й опрацьована джерельна база та заключні положення спрямовані на те, щоб виявити основні тенденції й особливості процесів стандартизації професійної освіти і навчання в країнах Європейської Спільноти.

З огляду на те, що в 2011 р. в Україні прийнята Національна рамка кваліфікацій з метою «введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців», особливий наголос у роботі зроблено на аналізі процесів розроблення та запровадження нового покоління Національних рамок кваліфікацій у країнах ЄС. Ми намагалися подати вітчизняним ученим нові наукові факти, а також науково обгрунтовані положення, що базуються на аналізі досвіду європейських країн по розбудові сучасних кваліфікаційних систем, насамперед, професійних стандартів. Уперше у вітчизняному науковому просторі до аналізу залучався великий обсяг першоджерел, опублікованих за останнє десятиліття – дослідження Європейського Центру розвитку професійної освіти і навчання (CEDEFOP), Європейського Фонду Освіти (ETF), Федерального Інституту професійної освіти і навчання Німеччини (BIBB), монографічні дослідження європейських учених, матеріали наукових конференцій і педагогічної періодики, які видаються Європейською Асоціацією дослідників у сфері освіти тощо. Опрацьовувались також документи і дослідження Міжнародної організації праці, ЮНЕСКО, Організації економічного співробітництва і розвитку, пов'язані з проблемою взаємозв'язку освіти та ринку праці.

У розробці Рекомендацій ми брали до уваги дослідження Європейського Фонду Освіти «Удосконалення системи професійних кваліфікацій: реформування системи професійних кваліфікацій у країнах-партнерах ЄФО (2014 р.)¹⁹⁵. Україна була в числі країн, які вивчалися, тому положення й висновки цього дослідження є вагомими у визначенні рекомендацій для вітчизняного контексту. В оцінці сучасного стану та проблем розвитку професійно-кваліфікаційної системи посилаємося на Звіт МОН України за 2012 р., присвячений аналізу системи професійної освіти і навчання в Україні в рамках Туринського процесу¹⁹⁶.

¹⁹⁵ Making better vocational qualifications: vocational qualifications system reforms in ETF partner countries – Torenо: EFT.– 2014.– 84 p.

¹⁹⁶ ETF.МОН України. Analysis of the system of vocational education and training in Ukraine in the framework of the “Torino Process” / Editor: Olena Lokshyna. Report prepared by Vyacheslav Suprun, Victoria Karbysheva, Olena Lokshyna, Alla Lutskaya, Liudmyla Scherbak, Olha Scherbak and Inessa Lynnyk – Torenо: EFT.– 2012.– 40 p.

1. Формування Національної системи кваліфікацій потребує тривалих підготовчих дій, в т.ч. щодо кадрового, законодавчо-нормативного, програмного та організаційно-інституціонального забезпечення. Як показало наше дослідження, країни ЄС перебувають на різних етапах запровадження нового покоління Національних рамок кваліфікацій, що відповідали б Європейській рамці кваліфікацій. Подолавши етапи проектування, розроблення та офіційного затвердження, абсолютна більшість країн перейшли на початковий, деякі – на поглиблений рівень впровадження ЄРК. За прийнятими тлумаченнями, поглиблений рівень передбачає, що *НРК стала важливою і невід’ємною частиною національної системи освіти і навчання*, приносить користь кінцевим користувачам, звичайним людям і роботодавцям. Принциповим є розуміння циклічності цього процесу: головна його ідея полягає у наголосі на важливості безперервного розвитку національних рамок та неможливості їх остаточної реалізації. Деякі з національних рамок, зокрема британські, вже кілька разів проходили повні цикли.

Як показує досвід, методологія змінюється і розвивається в усіх країнах, які перейшли на професійні кваліфікації, що ґрунтуються на результатах навчання. Оскільки ідеальних систем не існує, то кваліфікації будуть переглядатися через деякий час, виправлятися недопрацьовані компоненти тощо. Прийняттю Національну рамку кваліфікацій потрібно негайно заповнювати новими або переглянутими професійними кваліфікаціями, інакше Рамка не буде мати ніякої дії (деякі вітчизняні вчені вже називають її «мертвонародженою»).

2. При розробленні національної системи кваліфікацій необхідно використовувати одне загальне визначення терміна «кваліфікація»: кваліфікація – це офіційний результат процедур оцінки і офіційного визнання, який присуджується за умови прийняття рішення уповноваженим органом про досягнення індивідом результатів навчання відповідно до визначених стандартів. *Дане поняття має бути загальним і пронизувати всі документи освітньо-кваліфікаційних стандартів*. Це означає, що всі кваліфікації мають базуватися на результатах навчання.

3. При розробленні нової професійно-кваліфікаційної системи потрібно враховувати те, що домінуюча модель професійної кваліфікації в Європі ґрунтується як на професійних, так і на освітніх стандартах. Стандартизація нині широко використовується як інструмент координації вимог ринку праці та надання освіти, відповідної цим вимогам. Роботу зі створення Національної системи професійних кваліфікацій треба починати з повної (на першому етапі – вибіркової за найбільш перспективними та новими професіями) переробки

кваліфікаційних характеристик у професійні стандарти, які ґрунтуються на компетенціях. Професійні стандарти можуть використовуватися для різних цілей, але при наявності – наповнення професійних кваліфікацій. *Важливо, щоб процедури розроблення професійних стандартів і професійних кваліфікацій були погодженими.* Адже, як показує досвід багатьох європейських країн, стандарти не використовуються автоматично при розробленні професійних кваліфікацій.

4. Професійні кваліфікації можуть розроблятися на основі одного чи кількох професійних стандартів, або частин професійних стандартів. Трансформація компетенцій щодо трудової діяльності із професійних стандартів у результати навчання – процес нелегкий. *Для забезпечення чіткості у визначенні професійної кваліфікації можуть бути корисними типи професійних кваліфікацій.*

5. Розроблення професійних кваліфікацій виходить за межі винятково технічного процесу. Професійні кваліфікації засновані на відповідних суспільних ідеях. Їхня цінність значно залежить від участі зацікавлених сторін. Як показує досвід європейських країн, значущість кваліфікацій зростає за наявності зв'язку з професійними стандартами, або з іншими основами, пов'язаними з ринком праці. Усе це вимагає участі представників сфери праці, яка упродовж останніх десятиліть була особливо слабкою в Україні. Поширена думка про те, що ключовим мотивом у діяльності об'єднань роботодавців (їхнього спільного представницького органу) виступає «захоплення» частини державної політики з підготовки кадрів та права участі у розподілі відповідних бюджетних коштів, без будь-яких власних витрат чи втрат.

У розбудові нової освітньо-кваліфікаційної системи в Україні необхідно перейти до повноцінної участі роботодавців, що означає перехід від ситуативної участі, заснованої на комунікаціях з різними представниками сфери праці, до структурної участі. Такий перехід дасть змогу учасникам ринку накопичувати досвід у визначенні потреб у кваліфікаціях, а також формалізує участь учасників ринку праці і дасть змогу їм розробляти їхні власні ініціативи щодо забезпечення базування професійних кваліфікацій на реальних потребах. У європейському просторі накопичено багатоманітний досвід функціонування національних, регіональних та галузевих рад. Зокрема, великого поширення отримало створення галузевих рад, а от забезпечення участі приватного сектора є проблематичним.

6. Через низький рівень довіри до професійних кваліфікацій у нашій країні не працює принцип саморегуляції. Для компенсації потрібно *створити повноцінну систему регулювання і забезпечення якості з процедурами зовнішнього затвердження.* Забезпечення якості – це не просто забезпечення процедур оцінювання і сертифікації.

Сюди необхідно додати аспекти підвищення компетентності учасників процесу розроблення кваліфікацій. Для забезпечення цінності кваліфікацій і гарантування компетентності осіб, які отримали ті чи інші кваліфікації, процес оцінювання має бути належним і прозорим, а сертифікація здійснюватися компетентними й надійними органами.

У досвіді європейських країн є багато прикладів, коли створюється (або вже давно функціонує) спеціальний державний орган для регуляції забезпечення якості. В нашій країні, беручи до уваги появу нових суб'єктів, які раніше не брали участі в розробленні кваліфікацій, особливої актуальності набуває питання регулювання з метою погодженості та координації дій.

7. Розробка кваліфікацій на базі результатів навчання значно змінює процедури оцінювання, визнання і офіційної сертифікації. Щоб отримати кваліфікацію, яка базується на результатах навчання, учень має продемонструвати компетенції відповідно до професійного стандарту. Проте на практиці у багатьох країнах перехід до використання результатів навчання не є прямолінійним процесом. Як показав аналіз матеріалів щодо прийнятих в 2012 р. Національних рамок кваліфікацій, у країнах ЄС скоріше можна говорити про підходи, орієнтовані на результати, а не засновані на результатах. За висновками проєктів Європейського Центру розвитку професійної освіти і навчання, *у багатьох країнах при описі дескрипторів прагматично поєднується практика, орієнтована на вхідні показники та на результати*¹⁹⁷.

Вимоги нової парадигми суспільного розвитку зумовили формування стратегії навчання упродовж життя, покликаної надати максимальні можливості професійної й особистісної самореалізації громадян. За нових умов почали впроваджуватися нові способи офіційного визнання результатів навчання. Фактично, однією з найголовніших причин сучасного наголосу на процедурах оцінювання є державно-громадське усвідомлення і визнання потреби сертифікації навчання, яке раніше не проходило сертифікацію в установленому порядку, наприклад: навчання на робочому місці, курси навчання дорослих, корпоративне навчання тощо.

В Україні, згідно Закону про професійний розвиток працівників (2012 р.) обов'язки по створенню системи визнання отриманої працівниками раніше освіти покладено на Державну службу зайнятості. Проте Закон не містить ніяких положень щодо обов'язків по проведенню процедур оцінювання та сертифікації. Проблемними є питання відсутності стандартів, які би передбачали часткове визнання результатів навчання і визначення уповноважених органів

¹⁹⁷ Analysis and overview of NQF developments in European countries. Annual report 2012.– Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.– 332 p.

оцінювання. Необхідно зазначити, що досвід України щодо зміни вимог до оцінювання професійних кваліфікацій (новий освітній стандарт по спеціальності «Зварювальник») отримав визнання як на пострадянському, так і на європейському просторі. Поки що розроблено кілька таких стандартів, котрі демонструють важливі зміни в мисленні.

Необхідно розширювати низку методів оцінювання – окрім методів традиційного усного і письмового тестування необхідна, зокрема, перевірка навичок ручної праці з метою демонстрації компетенцій у різних ситуаціях тощо. Використання різних методів в одному процесі оцінки називається триангуляцією. Вона забезпечує валідність та надійність методів оцінки.

Досвід європейських країн показує безперспективність систем забезпечення якості, які вводяться за принципом «зверху донизу», адже такі системи мають тенденцію до набуття з часом процедурного і бюрократичного характеру, а це значить, що вони не можуть самовдосконалюватися. Тому важливо, щоб системи забезпечення якості базувалися на кооперативних моделях, наділяючи відповідальністю впроваджувальні сторони при розгляді загальноприйнятих рекомендацій.

8. *Кваліфікації мають визначати планування освітніх програм.* Для України важливою є європейська тенденція переходу від значно централізованих освітніх програм до національних обов'язкових освітніх, адаптованих до їх впровадження на рівні освітніх (навчальних) структур, які враховували б місцеві потреби й умови.

9. При розбудові нової професійно-кваліфікаційної системи в Україні необхідно діяти таким чином, щоб *забезпечити повноцінність і привабливість кваліфікацій для їх потенційних власників.* Адже кваліфікації і стандарти – це інструмент сприяння професійному та особистісному розвитку кваліфікованих кадрів.

Додаток А

Положення про професійну освіту і навчання з професії «Мехатронік» (Mechatroniker-Ausbildungsverordnung – MechatronikerAusbV), опублікований 21 липня 2011 р.

Відповідно до § 4, пункту 1 Закону «Про професійну освіту і навчання» та § 5 зазначеного закону, якими § 4, пункт 1 змінений статтею 232, пунктом 1 Постанови від 31 жовтня 2006 (Федеральний вісник законів I р. 2407), Федеральне міністерство економіки і технології за погодженням з Федеральним Міністерством освіти та досліджень постановляє:

§ 1

Державне визнання навчальної професії

Навчальна професія «Мехатронік» отримує визнання держави відповідно до § 4, пункту 1 Закону «Про професійну освіту і навчання».

§ 2

Тривалість професійної підготовки

Тривалість навчання складає три з половиною роки.

§ 3

Навчальний рамочний план, профіль професії навчання

Завданнями професійної освіти і навчання є засвоєння мінімальних навичок, знань і компетенцій, що визначені в рамочному плані (здатність діяти професійно). Організація навчального процесу може мати відхилення від рамочного плану лише при особливих обставинах, зокрема, якщо цього вимагає практична підготовка.

Професійна підготовка з професії «Мехатронік» структурована наступним чином (профіль професії навчання):

- А) Законодавство про професійну освіту і навчання, законодавство про працю, законодавство про укладання угод;
- Б) Структура і організація навчального підприємства;
- В) Охорона праці та здоров'я на виробництві;
- Г) Захист навколишнього середовища;
- Д) Виробнича та технічна комунікація;
- Е) Планування та керування робочими процесами, перевірка та оцінка результатів роботи;
- Є) Управління якістю;
- Ж) Перевірка, маркування та етикетування;
- З) Ручне та механізоване відрізання, відокремлення та зміна форми;
- И) З'єднання;
- І) Установка електричних вузлів та їх складових;
- Ї) Вимірювання та перевірка значень електричних параметрів;
- Й) Встановлення та випробування апаратних і програмних компонентів;

- К) Створення та випробування елементів управління;
- Л) Програмування мехатронних систем;
- М) Монтаж вузлів та компонентів машин і систем;
- Н) Складання та розбирання механізмів, систем та комплектів машин; транспортування та зберігання;
- О) Тестування і регулювання функціонування мехатронних систем;
- П) Введення в експлуатацію та обслуговування мехатронних систем;
- Р) Забезпечення діяльності мехатронних систем.

§ 4

Реалізація професійної підготовки

Визначені цим положенням навички, знання і компетенції повинні бути передані в такий спосіб, щоб дозволити слухачам здійснювати кваліфіковану професійну діяльність відповідно до § 1, пункту 3 Закону «Про професійну освіту і навчання», зокрема, включати в себе самостійне планування, виконання та перевірку роботи. Зазначені вище в першому реченні здатності мають бути підтверджені на іспитах відповідно до §§ 5-7.

Особи, які проводять навчання, на основі рамочного плану складають для слухачів навчальний план.

Слухачі повинні в письмовій формі вести облік їх навчання. Їм має бути надана можливість здійснення таких записів під час навчального процесу. Слухачі мають постійно переглядати письмові записи про навчання.

§ 5

Випускний іспит

Випускний іспит складається з 2 частин, які проводяться в різний час. Випускним іспитом встановлюється, чи оволоділа особа здатністю професійної діяльності. На випускному іспиті особа повинна довести, що вона оволоділа необхідними навичками, професійними знаннями та компетенціями і навчальним матеріалом професійної школи, що є важливим для професійної діяльності. Випускний іспит є обов'язковим. Кваліфікації, які вже увійшли до іспиту в частині 1 випускного іспиту, мають бути включені в частину 2 випускного іспиту лише в тому об'ємі, який є необхідним для визначення необхідної професійної компетенції відповідно до § 38 Закону «Про професійну освіту і навчання».

§ 6

Частина 1 випускного іспиту

1. Частина 1 випускного іспиту повинна бути проведена перед закінченням другого року навчання.

2. Частина 1 випускного іспиту охоплює кваліфікації першого та третього років навчання, які визначені в додатку, і може бути розширена за рахунок навчального матеріалу, що викладається в професійній школі в межах рамочного плану, оскільки такий навчальний матеріал є суттєвим для професійної підготовки.

3. Частина 1 випускного іспиту складається з екзаменаційного розділу «Робота зі складовими мехатронної системи».

4. Особа повинна продемонструвати, що вона здатна:

1) оцінити технічну документацію, визначити технічні параметри, планувати та узгоджувати робочі процеси, застосовувати матеріали та інструменти;

2) збирати, з'єднувати, конфігурувати вузли та компоненти; дотримуватися правил техніки безпеки, попередження нещасних випадків, охорони навколишнього середовища;

3) оцінити стан безпеки мехатронних складових, перевірити стан механічного та електричного захисту;

4) аналізувати підсистеми, тестувати функції, встановлювати та вимірювати номінальні значення й визначати функціональність;

5) передавати та пояснювати системи; документувати виконання порядку роботи, готувати технічну документацію, включаючи протоколи тестувань.

5. Особа повинна виконати робоче завдання, яке включає фахову співбесіду та письмове завдання.

6. Тривалість іспиту складає 8 годин, фахова ситуативна співбесіда при цьому може тривати максимально 10 хвилин. Тривалість письмових завдань повинна бути 90 хвилин.

§ 7

Частина 2 випускного іспиту

1. Частина 2 випускного іспиту охоплює кваліфікації, як перераховані в Додатку, і розширюється для включення навчального матеріалу, який має бути наданий в професійній школі, оскільки такий навчальний матеріал є суттєвою частиною професійної підготовки.

2. Частина 2 випускного іспиту складається з наступних екзаменаційних розділів:

1) Завдання на виконання роботи;

2) Планування роботи;

3) Аналіз функцій

4) Економічні та соціальні знання.

При цьому необхідно враховувати законодавство про професійну освіту і навчання, законодавство про працю та трудові угоди; організація навчального підприємства; техніка безпеки та охорона здоров'я при роботі; охорона навколишнього середовища; виробнича

та технічна комунікація; планування та управління робочими процесами; оцінювання результатів роботи; управління бізнес процесами та якістю.

3. Для екзаменаційного розділу «Завдання на виконання роботи» пред'являються наступні вимоги:

1. Особа повинна продемонструвати, що вона спроможна:

а) проаналізувати замовлення на виконання робіт; отримати інформацію з документації, уточнити технічні та організаційні моменти, оцінити й вибрати можливі рішення відповідно до технічних, економічних та екологічних вимог;

б) планувати та узгоджувати процеси виконання замовлення, визначати часткові завдання, оформляти документацію планування, визначати відповідність робочого місця виробничому процесу;

в) виконувати робоче завдання, перевіряти і документувати функціонування та правила безпеки, відповідно до стандартів та специфікацій якості та безпеки систем; систематично проводити обстеження на виявлення помилок та дефектів;

г) зупиняти та передавати системи; надавати фахову інформацію, включаючи інформацію англійською мовою; готувати протоколи приймання; документувати та оцінювати результати роботи та послуг; розрахувати вартість послуг та видати рахунок; системно документувати дані та інформацію.

2. Для цього екзаменаційного розділу необхідні такі види діяльності: складання та технічне обслуговування мехатронних систем з подальшим введенням їх в експлуатацію.

3. Відповідно до вимог екзаменаційного розділу «Завдання на виконання роботи» особа повинна:

а) виконати завдання протягом 20 годин, в тому числі зробити відповідну документацію, а також не більше 30 хвилин вести фахову бесіду; фахова бесіда проводиться відповідно до поставленого виробничого завдання; фахова бесіда з урахуванням поставленого завдання має бути орієнтиром для належного оцінювання відповідних навичок в процесі виконання робіт, враховуючи виконання завдання з наданням відповідної документації; перед виконанням завдання екзаменаційна комісія має надати інструкцію щодо порядку виконання роботи з запланованим часом; або

б) підготувати, оформити та послідовно виконати практичне завдання за 14 годин, включаючи документацію у вигляді записів про виконання завдання, та провести фахову бесіду тривалістю не більше 20 хвилин; виконання завдання має тривати 6 годин; спостереження за виконанням завдання, супроводжуюча документація та фахова бесіда мають бути орієнтиром для оцінки відповідних навичок в процесі роботи, що відноситься до виконання завдання в цілому.

Навчальне підприємство повинне вибрати варіант проведення іспиту, відповідно до вище визначеного п. 1 (3), повідомити особу та компетентний орган про зроблений вибір вже під час проведення реєстрації на іспит.

4. Для екзаменаційного розділу «Планування роботи» включені наступні вимоги:

1. Особа повинна продемонструвати, що вона спроможна:
 - а) проводити аналіз проблем;
 - б) вибрати необхідні для монтажу та введення в експлуатацію механічні та електричні компоненти, складові, кабелі, програмне забезпечення, інструменти та устаткування;
 - в) використовувати плани встановлення та монтажу;
 - г) планувати необхідні етапи роботи з врахуванням правил безпеки праці та охорони здоров'я та використовувати стандартне програмне забезпечення.

2. Обов'язковою вимогою екзаменаційного розділу є розроблення робочого плану по монтажу та введення в експлуатацію мехатронних систем відповідно до заздалегідь визначених вимог.

3. Особа повинна виконати завдання у письмовій формі.

4. Тривалість проведення іспиту складає 105 хвилин.

5. Для екзаменаційного розділу «Функціональний аналіз» включені наступні вимоги:

1. Особа повинна продемонструвати, що вона спроможна:
 - а) планувати заходи технічного обслуговування або вводу в експлуатацію враховуючи виробничі процеси;
 - б) оцінити документацію;
 - в) інтерпретувати й змінювати програми;
 - г) визначити й представити функціональні взаємозв'язки мехатронних систем, механічні та електричні величини та їх коливання;
 - е) функціонально відрегулювати показники на інтерфейсах;
 - е) обирати та застосовувати методи тестування та діагностики систем;
 - г) локалізувати причини помилок, перевірити захисне обладнання та тестувати електричні запобіжні заходи.

2. Обов'язковою вимогою екзаменаційного розділу є опис підходу, який буде прийнятий до профілактичного обслуговування та систематичного виявлення помилок в межах мехатронних систем.

3. Особа повинна виконати завдання в письмовій формі.

4. Тривалість проведення іспиту складає 60 хвилини.

5. Для екзаменаційного розділу «Економічні та соціальні знання» включені наступні вимоги:

1. Особа повинна продемонструвати, що вона спроможна представити та оцінити загальні економічні та суспільні взаємозв'язки професії та ринку праці.

2. Особа повинна виконати практично орієнтоване завдання в письмовому вигляді.

3. Тривалість проведення іспиту складає 60 хвилин.

§ 8

Правила оцінювання та зарахування іспиту

Екзаменаційні розділи по важливості визначено так:

1. Робота зі складовою мехатронної системи 40 відсотків
2. Завдання на виконання роботи 30 відсотків
3. Планування роботи 12 відсотків
4. Функціональний аналіз 12 відсотків
5. Економічні та соціальні знання 6 відсотків

Випускний іспит вважається прийнятим, якщо:

загальний результат 1 та 2 частин оцінено щонайменше на «достатньо».

екзаменаційний розділ «Завдання на виконання роботи» оцінено щонайменше на «достатньо».

в 2-х екзаменаційних розділах після абзацу 1, номери 3-5 оцінено щонайменше на «достатньо».

в жодному екзаменаційному розділі частини 2 не стоїть «недостатньо».

На прохання особи, яка екзаменується, у випадку нижчої оцінки, ніж «достатньо», в екзаменаційних розділах «Планування роботи», «Функціональний аналіз» та «Економічні та соціальні знання», може бути проведено усний екзамен протягом 15 хвилин, якщо це може мати вирішальне значення для задачі іспиту. Під час встановлення результатів іспитів в цих екзаменаційних розділах співвідношення попередніх результатів та результат додаткового усного опитування становить 2: 1.

§ 9

Набуття чинності, припинення дії

Це Положення набуває чинності з 1 серпня 2001 року. Одночасно Положення від 4 березня 1998 року (Федеральна газета Ір. 408) про професійну освіту і навчання з професії «Мехатронік» втрачає чинність.

Берлін, дата:.....

Федеральний міністр економіки і технологій

Додаток Б

Загальний навчальний план для професійної підготовки з професії «Мехатронік»

№	Частина профілю навчальної професії	Навички, знання та компетенції	Кількість годин на тиждень, на навчальний рік		
			1	2	3/4
1	Професійна підготовка, працевлаштування і Закон про колективну угоду (§ 3 пункт 2 № 1)	<p>а) пояснення значення контракту про навчання, зокрема, висновок, термін дії та припинення його дії;</p> <p>б) визначення взаємних прав та обов'язків, що впливають із контракту про навчання;</p> <p>в) визначення можливостей для підвищення професійної кваліфікації;</p> <p>г) визначення істотних частин контракту про навчання;</p> <p>г) визначення істотних положень колективних угод, що їх застосує компанія, котра забезпечує навчання.</p>	надаються упродовж усього терміну навчання		
2	Структура і організація компанії, що забезпечує підготовку (§ 3 пункт 2 № 2)	<p>а) пояснення структури та завдань компанії, що забезпечує навчання;</p> <p>б) пояснення основних функцій компанії, що забезпечує навчання, таких, як: закупівля, виробництво, продаж та адміністрування;</p> <p>с) визначення взаємовідносин компанії, що забезпечує навчання, з її співробітниками, організаціями торгівлі та промисловості, професійними організаціями та профспілками;</p> <p>г) опис основних принципів, завдань та способів діяльності в межах трудово-управлінських відносин або органів, що представляють персонал в межах компанії, котра забезпечує навчання.</p>			

3	Здоров'я та безпека на роботі (§ 3 пункт 2 № 3)	<p>а) визначення ризику для здоров'я та безпеки на робочому місці і вживання заходів для їх запобігання;</p> <p>б) вживання заходів запобігання нещасних випадків, пов'язаних із професійним здоров'ям та безпекою;</p> <p>в) опис правил поведінки під час виникнення аварії та застосування первинних заходів безпеки;</p> <p>г) роз'яснення правил профілактичного протипожежного захисту; опис правил поведінки в разі паніки, ініціювання протипожежних заходів.</p>	
4	Захист навколишнього середовища (§ 3 пункт 2 № 4)	<p>Зробити внесок у запобігання випадків забруднення навколишнього середовища, спричинених компанією внаслідок її професійної діяльності, а саме:</p> <p>а) пояснення на прикладах із життя можливих випадків забруднення навколишнього середовища, спричинених компанією, що забезпечує навчання, та її внесок у захист навколишнього середовища;</p> <p>б) роз'яснення правил охорони навколишнього середовища щодо компанії, котра забезпечує навчання;</p> <p>з) використання можливостей використання енергії та матеріалів в екологічно безпечний спосіб;</p> <p>г) запобігання накопиченню відходів, забезпечення подальшої утилізації матеріалів в екологічно безпечний спосіб.</p>	

5	Компанія та технічні засоби передачі інформації (§ 3 пункт 2 № 5)	а) інформація щодо закупівель та оцінювання; б) проведення обговорень з керівниками середньої ланки, колегами по команді у визначеному порядку, відповідно до ситуації, наявних фактів та умов; використання технічної термінології німецькою та англійською мовами; в) використання можливостей для вирішення конфліктів г) управління ІТ-систем, зокрема, введення в експлуатацію програмного забезпечення, підключення та використання периферійних пристроїв; ґ) захист та безпека даних; д) підготовка протоколів та звітів, використання стандартного програмного забезпечення	4 ¹⁹⁸			
		е) читання та використання часткових, групових та загальних креслень; є) читання та використання поточної документації про суб-вузли та пристрої, що використовуються у струменевій техніці; ж) читання та використання планів електричного обладнання, блокування, функціонування, монтажу та підключення; з) підготовка ескізів та списків частин	3*			
		и) оновлення технічних планів суб-вузлів, машин та механізмів; і) використання технічних правил, інструкцій з експлуатації, розпоряджень про виконання робіт та іншої інформації, англійською включно		3*		

* Надається разом з іншими складовими змісту навчання, перерахованими в загальному навчальному плані

		<p>ї) використання презентаційних технік;</p> <p>й) пояснення продуктів та результатів роботи під час їх передавання та забезпечення початкових інструкцій щодо їх функціонування;</p> <p>к) використання інформації про компанію та системи комунікації.</p>				3*	
6	Планування і контроль робочих процесів, перевірка та оцінка результатів роботи (§ 3 пункт 2 № 6)	<p>а) передбачення етапів роботи відповідно до критеріїв функціонального, технічного виробництва та бізнесу;</p> <p>б) передбачення та забезпечення безпечності робочих процесів відповідно до організаційних та інформаційних критеріїв;</p> <p>в) планування роботи в команді, постановка завдань;</p> <p>г) планування та облаштування робочого місця;</p> <p>г) замовлення та забезпечення матеріалів, інструментів та обладнання, відповідно до порядку, визначеного в замовленні;</p> <p>д) підготовка технологічних машин до робочого процесу;</p>	5*				
		<p>е) підготовка інструментів, верстатів, тестового і вимірювального обладнання та технічного оснащення до оперативного використання, перевірка та обслуговування цих інструментів та обладнання, вживання заходів усунення і виправлення помилок;</p> <p>є) проведення моніторингу, оцінювання та перевірки власної роботи та роботи інших;</p> <p>ж) документальне оформлення матеріалів, запчастин, часу роботи та проведення технічних перевірок.</p>				3*	

* Надается разом з іншими складовими змісту навчання, перерахованими в загальному навчальному плані

7	Управління якістю (§ 3 пункт 2 № 7)	<p>Дотримання стандартів та специфікацій забезпечення якості продуктів; безпека забезпечення порядку роботи з урахуванням етапів початку та закінчення виробничого циклу, а саме:</p> <p>а) оцінювання системи забезпечення якості та її ефективності, включаючи технічну документацію і процедури проведення;</p> <p>б) вибір методів тестування та випробувального обладнання, використання плану перевірки і вказівок компанії про порядок проведення тестування;</p> <p>в) систематичний пошук причин виникнення помилок та оцінювання дефектів, виправлення й документальне оформлення таких помилок та дефектів;</p> <p>г) власний внесок у безперервне поліпшення процесів роботи своєї професійної сфери.</p>				5*
8	Перевірка, виділення та позначення заготовок (§ 3 пункт 2 № 8)	<p>а) вибір та обробка вимірювального обладнання для вимірювання і перевірки довжини, кутів та площин;</p> <p>б) вимірювання довжин, огляд допусків та перевірка відповідності;</p> <p>в) перевірка зон на рівномірність, наявність кутів/зламів та точність форми, оцінювання якості поверхонь площин;</p> <p>г) проведення моніторингу форми площини поверхні та характеристик з'єднання поверхонь, відповідно до технічних вимог;</p> <p>г) виділення, позначення та підготовка частин роботи;</p> <p>д) вимірювання кутів та їх перевірка за допомогою куткових датчиків.</p>	3*			

* Надається разом з іншими складовими змісту навчання, перерахованими в загальному навчальному плані

9	Різка, відокремлення та зміна форми вручну і машинним способом (§ 3 пункт 2 № 9)	а) різання листів металу, дошок та металевих і пластикових профілів за вказаними позначеннями; б) пиляння та закруглення площин та форм на плоских, кутових та паралельних заготовках, відповідно до замірів; в) створення та розгладження висвердлених отворів; г) створення внутрішніх та зовнішніх гвинтових різьб; г) токарне оброблення заготовок; д) оброблення заготовок методом фрезерування; е) обрізання тонких металевих та пластмасових плит; є) холодне формування та вирівнювання листового металу, труб і профілів з чорних та кольорових металів.	11			
10	З'єднання (§ 3 пункт 2 № 10)	а) підготовка і захист гвинтових вузлів кріплення, відповідно до прийнятої послідовності компонентів та закручування; б) штифтування компонентів конструкції; в) створення паяних та клейових з'єднань; г) зварювання листових металів, труб і профілів.	6			
11	Установка електричних вузлів і їх складових (§ 3 пункт 2 № 11)	а) комбінації збирання модулів, підключення і замикання одиниці електричного ланцюга; б) вибір, установка, шплінтування дротом та позначення компонентів для електричних допоміжних та одиниць електричного ланцюга; в) установка та позначення компонентів для відкритого й закритого управління циклу, вимірювання та перевірки; г) передбачити кабельні траси відповідно до умов конструкції та місцевості;	8			

		г) вибір, підготовка, закладання і підключення кабелів відповідно до механічного та електричного навантаження, способу прокладання та цілі;				
		д) підключення суб-вузлів і пристроїв, використовуючи різні способи, відповідно до документації та шаблонів; е) виправлення помилок і внесення змін у документи.		5		
12	Оцінка й тестування значень електричних параметрів (§ 3 пункт 2 № 12)	а) вибір вимірювальних процедур і пристроїв, оцінювання помилок вимірювань та налаштування вимірювального обладнання; б) вимірювання напруги, струму, опору та потужності в ланцюзі постійного і змінного струму, розрахувати залежність; в) записування, презентація й оцінювання серії змін та частотних характеристик, особливо опорів, у залежності від напруги, температури та світла; г) вимірювання та перевірка аналогових і цифрових сигналів в динамічній реакції специфічного сигналу; ґ) перевірка електричних параметрів суб-вузлів і компонентів; д) створення електричних ланцюгів та перевірка функціонування.	8			
13	Установка й випробування апаратних і програмних компонентів (§ 3 пункт 2 № 13)	а) перевірка інтерфейсів апаратного і програмного забезпечення, сумісність апаратних компонентів і системи та вимоги до програмного забезпечення; б) збірка та підключення компонентів системи; в) налаштування апаратного забезпечення, установка і налаштування програмного забезпечення;		3		

		г) установка і налаштування мережевих та магістральних систем; г) перевірка сигналів на граничній поверхні, пояснення протоколів, тестування систем;			4	
		д) проведення змін версій програмного забезпечення; е) документальне оформлення змін апаратного та програмного забезпечення.				4
14	Системи управління побудови та тестування (§ 3 пункт 2 № 14)	а) створення та підключення електричних і струменевих електричних ланцюгів; б) з'єднання, перевірка, регуляція систем для надання електричної, пневматичної або гідравлічної енергії; в) вимірювання та регуляція тиску в струменевих системах; г) аналіз завдання, зокрема послідовностей та зворотного впливу з метою контролю на граничних площинах системи; г) поєднання принципів контролю та вибору устаткування для контролю; д) створення електричних і струменевих електричних ланцюгів, відповідно до заздалегідь постановлених задач; е) установка датчиків, приводів і перетворювачів; є) перевірка і регулювання взаємодії пов'язаних функцій, розгляд граничних площин у локалізованих помилках.	4		9	
15	Програма мехатронних систем (§ 3 пункт 2 № 15)	а) оцінювання систем управління різної побудови; б) запуск і зміна контролюючих програм, підготовка та використання тестових програм; в) підготовка, запуск і тестування програми спеціального призначення для системи контролю;			4	

		г) проведення моніторингу програмного процесу в мехатронних системах, виявлення й усунення помилок.				
16	Установка суб-вузлів та компонентів в машини і системи (§ 3 пункт 2 № 16)	а) виявлення суб-вузлів і компонентів та перевірка характеристик безпомилковості; б) проведення попередніх установок; в) установлення систем змашення й охолодження; г) установлення струменевих компонентів, зокрема циліндрів й клапанів; г) підготовка, прокладання й підключення трубок та шлангів, перевірка на герметичність;			6	
		д) підбір відповідних суб-вузлів і компонентів, пристосування до правильної роботи та безпечного розташування; е) установка плаваючих і роликів підшипників та суб-вузлів з рухомими частинами; є) установка дисків, шестерень муфт системи; ж) установка і з'єднання пристрої електричного ланцюга; з) установка і підключення суб-вузлів для відкритого та закритого управління циклу, вимірювання і перевірки; и) установка, налаштування і підключення датчиків; і) перевірка функцій у процесі установки.				14
17	Складання і розбирання механізмів, систем та комплектів машин; переміщення та безпека (§ 3 пункт 2 № 17)	а) етапи збору труб, електро-монтажних труб і кабелів; б) улаштування підключення до трубопроводних систем з метою постачання і відведення, вибору та виконання переведень; в) системи захисту вузлів кріплення, екранування, плакування та ізолювання;			6	
						12

		<p>г) вибір, фіксація і підключення розподілу енергії і кабелів комунікаційних технологій та обладнання, відповідно до механічного й електричного навантаження та способу укладання</p> <p>г) перевірка характеристик місця установки для кріплення;</p> <p>д) регулювання, фіксація й захист машин, пристроїв та конструкцій з навантаженням до заданої величини;</p> <p>е) оцінювання приміщення з урахуванням умов охорони навколишнього середовища та додаткових умов щодо приміщення спеціального призначення;</p> <p>є) зумовлення захисних заходів, проведення вирівнювання електричного потенціалу;</p> <p>ж) оцінювання й поділ напруги, платформи захисного порталу та установки відповідно до технічної роботи й аспектів безпеки;</p> <p>з) вибір та використання підйомного обладнання, слюсарних робіт і перевезення, безпечного та справного транспорту</p>				
18	Тестування і регулювання функціонування мехатронних систем (§ 3, пункт 2 № 18)	<p>а) вибір процедур вимірювання та тестування, систем діагностування, перевірки електричних параметрів та сигналів на граничних площинах;</p> <p>б) з'єднання сигнальних процесних суб-вузлів і перевірка вхідних та вихідних сигналів;</p> <p>в) перевірка вимірювальної апаратури для запису послідовності, тиску й температури;</p> <p>г) тестування та налаштування обладнання для ідентифікації граничних значень, зокрема вимикачів і датчиків</p>			4	

		<p>г) оцінювання та коригування приводів відповідно до технічних аспекти безпеки;</p> <p>д) тестування відкритого й закритого управління циклу та моніторингу системи, налаштування параметрів управління;</p> <p>е) регулювання цільових рівнів для відповідних значень процесу, зокрема для послідовності й тиску</p> <p>є) систематична локалізація помилок відповідності до граничних площин механічних, струменевих та електричних субвузлів шляхом візуальної перевірки, тестування й вимірювання за допомогою системи моніторингу та програм тестування;</p> <p>ж) тестування і налаштування електричних та електрично-керованих приводних пристроїв;</p> <p>з) дослідження можливих причин неполадок і помилок, оцінювання можливостей для виправлення збоїв та помилок, початок ремонту;</p> <p>и) тестування й документальне оформлення окремих та загальних функцій</p>				12
19	Введення в експлуатацію та експлуатація мехатронних систем (§ 3, пункт 2 № 19)	<p>а) перевірка захисту від прямого дотику;</p> <p>б) перевірка ефективності запобіжних заходів, зокрема захисного обладнання від струму короткого замикання, огляд ізоляції, заземлення та опору шлейфа;</p> <p>в) перевірка ефективності механічних й електричних світильників безпеки, зокрема аварійного відключення вимикачів та системи сигналізації;</p> <p>г) тестування і комісія допоміжного й поточного електричного ланцюга, відповідно до сигналу і</p>		2		14

		<p>команди передавача відкритої й замкнутої системи управління циклу та системи моніторингу;</p> <p>г) перевірка основних схем і поступове введення в дію, вимірювання робочих параметрів, налаштування цільових значень;</p> <p>д) введення в експлуатацію струменевого обладнання;</p> <p>е) перевірка та регулювання плавності управління, безшумності роботи, частоти обертання, тиску, температури й пройденої відстані, перевірка на герметичність;</p> <p>є) перевірка та надійна фіксація, енергопостачання, змащення, охолодження й виведення;</p> <p>ж) завантаження та безпека програм і даних, перевірка й налаштування роботи програми;</p> <p>з) перевірка та приведення до готовності системи передачі сигналу, зокрема корпусних шин;</p> <p>и) введення в експлуатацію мехатронних систем, проведення перевірки функцій;</p> <p>і) перевірка захисних заходів для електромагнітної сумісності;</p> <p>ї) визначення параметрів системи під час введення в експлуатацію, порівняння із заздалегідь визначеними значеннями та облаштуваннями;</p> <p>й) управління машин і систем, виконання пробного запуску з номінальними та граничними значеннями</p>				
20	Обслуговування мехатронних систем (§ 3, пункт 2 № 20)	<p>а) ревізія мехатронних систем, перевірка функцій системи безпеки і перевірка протоколів</p> <p>б) підтримання мехатронних систем відповідно до планів технічного обслуговування та</p>				13

		<p>ремонту, заміна запчастин, які підлягають зносу, в межах профілактичного обслуговування;</p> <p>в) демонтуювання пристроїв і субвузлів, відзначаючи їх функціонування та маркування деталей, відносно до їхньої позиції та функціональної орієнтації;</p> <p>г) усунення несправностей шляхом проведення обстежувальних процедур та заміни деталей і субвузлів;</p> <p>г) виправлення помилок в програмному забезпеченні;</p> <p>д) порівняння параметрів системи з передбаченими значеннями та їх регулювання;</p> <p>е) ремонт мехатронних систем відповідно до процесів, визначених у компанії;</p> <p>є) адаптація мехатронних систем до змінених умов використання;</p> <p>ж) використання систем діагностики та обслуговування</p>				
--	--	---	--	--	--	--

Додаток В

Структура освітньої програми з професії «Мехатронік»

Частина I. Попередні вказівки: представлено порядок прийняття навчального плану; визначено обсяг базової підготовки з професії; порядок використання навчального плану федеральними землями у цілому й частково.

Частина II. Навчально-виховна сфера навчального закладу: визначено місце, роль і завдання професійної школи щодо організації навчального процесу за умов дуальної системи навчання; вказано нормативно-правові документи для реалізації навчального процесу; вказано обов'язки професійної школи для повноцінного виконання поставленого завдання та досягнення відповідної мети й зазначено обов'язкові проблеми соціального характеру, які мають бути розв'язані упродовж терміну навчання.

Частина III. Дидактичні принципи: наголошено на важливості відповідності цілей і методів навчання; визначено основні дидактичні принципи навчання для повноцінного освоєння зазначеної професії; наголошено на важливості розвитку поваги до загальноприйнятих норм поведінки й відносин у суспільстві.

Частина IV. Попередні вказівки щодо професійного навчання: визначено нормативно-правову підставу для узгодження структури навчального плану з професії з Положенням про професійну підготовку за даною професією; зазначено важливість формування цілей та змісту навчальних модулів (полів) відповідно до визначеної професійної компетенції; окреслено вимоги до учнів у процесі навчання, їхніх професійних і соціальних компетенцій, умінь та навичок.

Частина V. Навчальні поля: представлено короткий зміст навчальних полів з визначеної професії, де вказано його назву, структуру та орієнтовний розподіл часу за кількістю годин на рік на весь період навчання.

Наукове видання

ПРОФЕСІЙНІ СТАНДАРТИ І КВАЛІФІКАЦІЇ
У КРАЇНАХ З ВИСОКОРОЗВИНУТОЮ ЕКОНОМІКОЮ

Монографія

За науковою редакцією Л. П. Пуховської

Редактор Л. С. Гуменна

Комп'ютерна верстка М. О. Биковська

Підписано до друку 23.06.2014 р. Формат 60x84/16.

Папір офсетний. Друк. арк. 10, обл.-вид. 10.

Замовлення № 10-1554. Тираж 300 прим.

Переклад використаних в додатках матеріалів – С. Леу

Віддруковано ТОВ «НВП Поліграфсервіс».
Посвідчення про внесення суб'єкта видавничої
справи до державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК за № 3751 від 01.04.2010 р.
04053, м. Київ, вул. Ю. Коцюбинського, 4, к. 25,
тел. 234-78-54