

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ
МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ПИЛЯВЕЦЬ МАРИНА СТЕПАНІВНА

УДК 377.3.016:69(430)(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ
ПІДГОТОВКА КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ У ЦЕНТРАХ
БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ У ФЕДЕРАТИВНІЙ РЕСПУБЛІЦІ
НІМЕЧЧИНА

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

Пилявець Марина Степанівна

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник: Гуревич Роман Семенович – доктор педагогічних наук,
професор, дійсний член (академік) НАПН України, академік АНВО України

Вінниця – 2021

АНОТАЦІЯ

Пилявець М. С. Підготовка кваліфікованих робітників у центрах будівельного профілю у Федеративній Республіці Німеччина. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук, 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Міністерство освіти і науки України - Вінниця, 2021.

У дисертації охарактеризовано особливості підготовки кваліфікованих робітників у центрах будівельного профілю в Німеччині та запропоновано методичні рекомендації конструктивного застосування в Україні досвіду відповідних напрямів удосконалення та реформування системи професійної освіти Німеччини.

Охарактеризовано законодавче підґрунтя функціонування системи професійної освіти Німеччини. Зокрема, обґрунтовано нормативно-правову базу ФРН, яка забезпечує функціонування, розвиток професійної освіти, відповідну якість підготовки кваліфікованих робітників, джерела фінансування, тощо. У дисертаційній роботі охарактеризовано законодавче підґрунтя функціонування професійної (професійно-технічної) освіти України та зазначено деякі недоліки у нормативно-правовій документації, які створюють перепони у розвитку професійної освіти на належному рівні.

Описано систему здійснення профорієнтаційної роботи серед учнівської молоді у ФРН, особливості підходу до підлітків щодо вибору майбутньої професії, визначення життєвих позицій та професійної спрямованості.

Висвітлено роботу центрів будівельного профілю та основні напрями співпраці з аналогічними закладами професійної (професійно-технічної) освіти України. Описано ефективність функціонування дуальної системи навчання, соціального партнерства та якісного проведення профорієнтаційної роботи серед молоді.

У дисертації наведено приклади реалізації підготовки кваліфікованих робітників за модульним принципом навчання, згідно німецьких стандартів, з професій «реставратор декоративно-художніх фарбувань, маляр» та «столяр будівельний, виробник художніх виробів з дерева». Здійснено порівняльний аналіз аналогічної підготовки в Україні, що є поштовхом до створення єдиної відкритої системи професійної освіти. Адже саме система професійної (професійно-технічної) освіти України в контексті євроінтеграції передбачає наявність ряду проблем (наприклад, застаріла навчально-матеріальна база, недостатня комп'ютеризація навчального обладнання, відсутність належного дидактичного забезпечення, тощо). Тому основним завданням сучасних закладів професійно-технічної освіти є адаптація навчальних планів та програм до європейських стандартів освіти, розробка сучасного навчально-методичного, дидактичного забезпечення, оновлення навчально-матеріальної бази, впровадження елементів дуальної освіти.

У дисертації розкрито соціально-педагогічні передумови становлення та ефективного функціонування системи професійної освіти Німеччини. Визначено певні історичні етапи відповідних змін у системи професійної освіти, які зумовлені економічними, суспільними, соціальними та культурно-духовними чинниками, що викликані історичним розвитком німецької держави. З урахуванням вищезгаданих чинників і специфіки їхнього прояву обґрунтовано такі історичні етапи розвитку професійної освіти в Німеччині: I етап – до 1969 р.; II етап – до 1999 р.; III етап – з 2000 р., що ознаменувався підписанням Болонської декларації. На першому етапі в науці виникає термін «дуальна система», що означає поєднання практичної та теоретичної орієнтації академічного навчання, на перший план виходить зв'язок практики з теорією. Другий етап характеризувався прийняттям законів стосовно закладів вищої освіти прикладних наук та їх створення на території окремих федеративних земель Німеччини. На третьому етапі, з 1999 р. розпочинається Болонський процес, з яким саме пов'язують вагомі зміни та формування системи вищої

освіти, оскільки вводиться дворівневість: бакалавр і магістр. Щодо хронологічних меж в розвитку підготовки робітничих кадрів в Україні можна визначити такі періоди в розвитку систем професійної підготовки робітничих кадрів в Україні: I період – з кінця 80-х років XIX століття – до 1920 року. Після прийняття «Основних положень про промислові училища» в Україні, як і у всій Росії, розпочалося створення систем промислової, сільськогосподарської та жіночої освіти. Ці системи існували до 1917 року. Впродовж 1917-1920 років жодному з урядів України, не вдалося створити будь-яку іншу систему професійно-технічної освіти. II період – 1920-1929 роки. Період створення та становлення української системи нижчої професійної освіти. Він закінчився прийняттям урядових та партійних рішень про уніфікацію освітніх систем Росії і України. III період – 1929-1940 роки. Підготовку робітничих кадрів було підпорядковано господарським наркоматам. Існували галузеві системи підготовки кваліфікованих робітників. IV період – 1940-1959 роки. У цей час була створена та діяла державна система трудових резервів, яка забезпечувала потреби народногосподарського комплексу країни в кваліфікованих робітничих кадрах. V період – 1959 – 1991 роки. Упродовж цього періоду відбулися: утвердження єдиного типу закладів освіти, де здійснювалася підготовка робітничих кадрів – середніх профтехучилищ; перехід до єдиних навчальних планів та програм; інтеграція професійно-технічної і народної освіти в єдину систему. VI період – з 1991 року, тобто з часу проголошення незалежності України. У цей період тривають пошуки власного шляху розбудови системи професійно-технічної освіти, адаптація її до ринкової економіки, приймається перший в історії України Закон «Про професійно-технічну освіту».

Внаслідок опрацювання наукових джерел, визначено особливості дуальної системи освіти та її вплив на динаміку розвитку професійної підготовки кваліфікованих робітників. Окреслено позитивні показники дуальної освіти: організація співпраці політиків, бізнесу, соціальних партнерів; розробка законодавчого підґрунтя для визнання національних стандартів якості

професійної освіти; навчання учнів під час трудової діяльності; залучення кваліфікованого персоналу з виробництва до педагогічної діяльності (інструктори, викладачі); здійснення інституційних досліджень і консультування (моніторинг якості надання освітніх послуг у сфері професійної освіти, оновлення освітніх стандартів); врахування конкретних запитів підприємств до змісту та якості професійної освіти.

У дисертаційній роботі окреслено особливості становлення та розвитку дуальної системи освіти не лише Німеччини, а й інших європейських країн, де її ефективність доведена (Австрія, Нідерланди, Данія, Швейцарія). З'ясовано, що у Німеччині та всіх зазначених країнах, надається перевага в освітньому процесі практичній підготовці кваліфікованих робітників будівельного профілю. Практичні знання роботодавці цінують на ринку праці й саме вони найбільше зацікавлені в якості підготовки кваліфікованих робітників. Однак, здобувач відповідної професії зобов'язаний під час навчання відпрацювати на підприємстві, яке фінансує його підготовку згідно укладеної угоди.

У результаті дослідження з'ясовано особливості педагогічної діяльності викладачів та майстрів виробничого навчання в реалізації освітнього процесу для підготовки кваліфікованих робітників в центрах будівельного профілю Німеччини. У результаті вивчення методів та форм професійного навчання у ФРН їх можна поділити на дві основні групи: навчання теоретичних основ спеціальності в професійній школі та практичних засад оволодіння професією на робочому місці. Під час теоретико-методологічного дослідження опрацьовані матеріали дозволили зробити висновок, що соціальне партнерство реалізовується у системній взаємодії партнерів на федеральному (Федеральне міністерство освіти і науки, Федеральний інститут професійної освіти (Німеччина)), земельному (Земельне управління у справах освіти, Постійна конференція міністрів у справах освіти (Німеччина), галузевому (спілки роботодавців, професійні спілки, торговельно-промислові палати) й інституційному (заклади професійної освіти, підприємства) рівнях. Соціальне

партнерство традиційно здійснюється в умовах дуальної системи навчання, що характеризується єдністю теоретичних та практичних складових.

Опрацювання науково-педагогічної літератури та практичний досвід реалізації професійної підготовки здобувачів освіти, діяльність центрів підготовки кваліфікованих робітників будівельного профілю в Німеччині, особливості організації освітнього процесу висвітлено крізь призму співпраці із закладами професійної (професійно-технічної) освіти України. На основі узагальнених результатів наукового пошуку, окреслено основні напрями удосконалення підготовки кваліфікованих робітників та організації освітнього процесу в Україні з огляду на досвід зарубіжних партнерів.

На основі вивчення ефективного німецького досвіду розроблені методичні рекомендації дозволяють визначити напрями удосконалення системи підготовки кваліфікованих робітників будівельного профілю в Україні шляхом розвитку соціального партнерства, впровадження модульного навчання та дуальної системи освіти. Нині багато закладів професійної (професійно-технічної) освіти мають систему налагоджених партнерських зв'язків з різними підприємствами, організаціями щодо проходження виробничого навчання на виробництві та виробничої практики. Співпраця міжнародного рівня є пріоритетним напрямом розвитку закладів професійно-технічної освіти, оскільки сприяє започаткуванню та розширенню джерел фінансування закладів професійно-технічної освіти, надає можливості більш творчо підходити до розробки держстандартів з відповідних професій.

Методичний аспект дисертаційної роботи ґрунтується на основних методологічних підходах до науково-педагогічних досліджень (системному, цілісному, діяльнісному й компетентнісному, що забезпечують об'єктивність, достовірність, критичне осмислення отриманих результатів) з урахуванням методичних порад і рекомендацій щодо здійснення порівняльно-педагогічних досліджень.

Робочою гіпотезою дослідження було припущення, що вдосконалити якість професійної підготовки кваліфікованих робітників будівельного профілю у закладах професійної (професійно-технічної) освіти України можна, якщо застосувати конструктивний досвід професійної підготовки в Німеччині з урахуванням практикоорієнтованості та за допомогою розроблених відповідних методичних рекомендацій.

Ключові слова: модульне навчання, соціальне партнерство, дуальна система професійної освіти, зміст, форми, методи професійної підготовки кваліфікованих робітників, навчально-практичний центр, заклади професійної (професійно-технічної) освіти, стандарт професійно-технічної освіти.

UMMARY

Pyliavets MS Training of skilled workers in construction centers in the Federal Republic of Germany - Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation on competition of a scientific degree of the candidate of pedagogical sciences (doctor of philosophy), 13.00.04 - the theory and a technique of professional education. – Vinnytsia Mikhaïlo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. MES Ukraine. Vinnytsia, 2021.

The dissertation describes the peculiarities of training skilled workers in construction centers in Germany and offers guidelines for constructive application in Ukraine of the experience of relevant areas of improvement and reform of the vocational education system in Germany.

The legislative basis for the functioning of the German vocational education system is described. In particular, the regulatory framework of Germany, which ensures the functioning, development of vocational education, the appropriate quality of training of skilled workers, sources of funding, etc. is substantiated.

The dissertation characterizes the legislative basis for the functioning of vocational (vocational) education in Ukraine and notes some shortcomings in the legal documentation that create obstacles to the development of vocational education at the appropriate level.

The system of career guidance work among student youth in Germany, features of the approach to adolescents in choosing a future profession, determining life positions and professional orientation are described.

The work of construction centers and the main areas of cooperation with similar institutions of vocational (technical) education of Ukraine are highlighted. The effectiveness of the dual system of education, social partnership and quality career guidance among young people is described.

The dissertation gives examples of training of skilled workers on the modular principle of training, according to German standards, in the professions of "restorer of decorative and artistic paints, painter" and "construction carpenter, manufacturer of wooden art products." A comparative analysis of similar training in Ukraine, which is the impetus for the creation of a single open system of vocational education. After all, the system of vocational (technical) education of Ukraine in the context of European integration implies the presence of a number of problems (for example, outdated educational facilities, insufficient computerization of educational equipment, lack of proper didactic support, etc.). Therefore, the main task of modern vocational education institutions is the adaptation of curricula and programs to European educational standards, development of modern educational and methodological, didactic support, updating the educational material base, introduction of elements of dual education.

The dissertation reveals the socio-pedagogical prerequisites for the formation and effective functioning of the vocational education system in Germany. Certain historical stages of the corresponding changes in the system of vocational education, which are caused by economic, social, social and cultural-spiritual factors caused by the historical development of the German state, are determined. Taking into account the above-mentioned factors and the specifics of their manifestation, the following historical stages of the development of vocational education in Germany are substantiated: Stage I – until 1969; II stage – until 1999; Stage III – since 2000, which was marked by the signing of the Bologna Declaration. At the first stage in

science, the term "dual system" appears, which means a combination of practical and theoretical orientation of academic education, the connection of practice with theory comes to the fore. The second stage was characterized by the adoption of laws on higher education institutions of applied sciences and their creation in some federal states of Germany. In the third stage, the Bologna Process begins in 1999, which is associated with significant changes and the formation of the higher education system, as it introduces two levels: bachelor and master. Regarding the chronological boundaries in the development of training of workers in Ukraine, we can identify the following periods in the development of systems of training of workers in Ukraine: I period – from the late 80's of the XIX century – until 1920. After the adoption of the "Basic Provisions on Industrial Schools" in Ukraine, as in all of Russia, began to create systems of industrial, agricultural and women's education. These systems existed until 1917. During 1917-1920, none of the governments of Ukraine succeeded in creating any other system of vocational education. II period – 1920-1929. The period of creation and formation of the Ukrainian system of lower vocational education. It ended with the adoption of governmental and party decisions on the unification of the educational systems of Russia and Ukraine. III period – 1929-1940. The training of workers was subordinated to the economic people's commissariats. There were sectoral systems for training skilled workers. IV period – 1940-1959. At this time, a state system of labor reserves was created and operated, which provided for the needs economic complex of the country in skilled workers. V period – 1959 – 1991. During this period there were: the establishment of a single type of educational institutions, which carried out the training of workers – secondary vocational schools; transition to unified curricula and programs; integration of vocational and public education into a single system. VI period – since 1991, ie since the proclamation of independence of Ukraine. During this period, the search for its own way to develop the system of vocational education, its adaptation to a market economy, the first in the history of Ukraine Law "On Vocational Education" was adopted.

As a result of elaboration of scientific sources, the peculiarities of the dual

system of education and its influence on the dynamics of professional development of skilled workers are determined. The positive indicators of dual education are outlined: organization of cooperation of politicians, business, social partners; development of a legal basis for the recognition of national quality standards for vocational education; teaching students during work; involvement of qualified production personnel in pedagogical activities (instructors, teachers); implementation of institutional research and counseling (monitoring the quality of educational services in the field of vocational education, updating educational standards); taking into account the specific requests of enterprises to the content and quality of vocational education.

The dissertation outlines the peculiarities of the formation and development of the dual education system not only in Germany but also in other European countries, where its effectiveness has been proven (Austria, the Netherlands, Denmark, Switzerland). It was found that in Germany and all these countries, preference is given in the educational process to the practical training of skilled construction workers. Practical knowledge is valued by employers in the labor market and they are most interested in the training of skilled workers. However, the applicant of the relevant profession is obliged to work during the training at the company that finances his training under the agreement.

As a result of the research, the peculiarities of pedagogical activity of teachers and masters of industrial training in the implementation of the educational process for the training of skilled workers in construction centers in Germany were clarified. As a result of studying the methods and forms of vocational training in Germany, they can be divided into two main groups: teaching the theoretical foundations of the specialty in vocational school and practical principles of mastering the profession in the workplace. During the theoretical and methodological study, the developed materials allowed us to conclude that social partnership is implemented in the systematic interaction of partners at the federal (Federal Ministry of Education and Science, Federal Institute of Vocational Education (Germany)), land (Land

Administration, Standing Conference of Ministers). Education (Germany), sectoral (employers' unions, trade unions, chambers of commerce and industry) and institutional (vocational education institutions, enterprises) levels.

Elaboration of scientific and pedagogical literature and practical experience of professional training of students, the activities of training centers for skilled construction workers in Germany, the peculiarities of the educational process are covered through the prism of cooperation with vocational (vocational) education in Ukraine. Based on the generalized results of scientific research, the main directions of improving the training of skilled workers and the organization of the educational process in Ukraine are outlined, taking into account the experience of foreign partners.

Based on the study of effective German experience, the developed guidelines allow to identify areas for improvement of the training system of skilled construction workers in Ukraine through the development of social partnership, introduction of modular training and dual education system. Today, many vocational (technical) education institutions have a system of established partnerships with various enterprises, organizations for industrial training and industrial practice. Cooperation at the international level is a priority for the development of vocational education institutions, as it contributes to the establishment and expansion of sources of funding for vocational education institutions, provides opportunities for a more creative approach to the development of state standards for relevant professions.

The methodological aspect of the dissertation is based on the main methodological approaches to scientific and pedagogical research (systemic, holistic, activity and competence, providing objectivity, reliability, critical thinking of the results), taking into account methodological advice and recommendations for comparative pedagogical research.

The working hypothesis of the study was the assumption that to improve the quality of vocational training of skilled construction workers in vocational (technical) education institutions of Ukraine is possible if you apply the constructive experience

of vocational training in Germany, taking into account the practical orientation and developed appropriate guidelines.

The working hypothesis of the study was the assumption that to improve the quality of vocational training of skilled construction workers in vocational (technical) education institutions of Ukraine is possible if you apply the constructive experience of vocational training in Germany, taking into account the practical orientation and developed appropriate guidelines.

Key words: modular training, social partnership, dual system of vocational education, content, forms, methods of professional training of skilled workers, educational and practical center, institutions of professional (vocational) education, standard of vocational education. modular training, social partnership, dual system of vocational education, content, forms, methods of professional training of skilled workers, educational and practical center, institutions of professional (vocational) education, standard of vocational education.

ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці що відображають основні наукові результати дисертації:

1. Пилявець М. С. Компетентісний підхід у реалізації державних стандартів з професій «електрогазозварник», «монтажник санітарно-технічних системі устаткування» // *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 64. 168 с. Т. 2., С.106-111
2. Пилявець М. С. Особливості міжнародної співпраці закладів професійної (професійно-технічної) освіти на прикладі вищого художнього професійно-технічного училища № 5 міста Вінниці // *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка» Одеса: ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій»*, 2019, Вип. 11. 198 с. Т.2., С.118-121

3. Пилявець М. С. Особливості проведення колективних форм методичної роботи для спеціалістів-початківців у закладах професійної (професійно-технічної) освіти // *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету* 2019, Вип. 1 – 146 с., С.106-114
4. Пилявець М. С. Особливості розвитку педагогічної майстерності на педагогічних читаннях у закладах професійної (професійно-технічної) освіти // *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* // Зб. наук. пр. – Випуск 53 /Київ-Вінниця, 2019. – 248 с., С.73-77
5. Пилявець М., Протас, О., Мартирнет, Л., Ляшкевич, А., Бабишена, М., Чумак, Л., Лазорко, О. (2020). Порівняльний аналіз особливостей професійної освіти в Україні та Німеччині. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12 (3), 200-212. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.3/317>
6. Пилявець М. С. Партнерство як стратегічний ресурс інноваційного розвитку закладів професійної (професійно-технічної) освіти // *Науковий часопис національного педагогічного університету імені м. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 71: Зб.наук.пр. / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2019. – 306 с., С.188-192
7. Пилявець М. С. Особливості розвитку партнерства в професійно-технічній освіті України // *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* // Зб. наук. пр.-Випуск 54 / редкол. – Київ-Вінниця, 2019. – 160 с., С.49-52
8. Пилявець М. С. Особливості підготовки кваліфікованих робітників у центрі (BTZ) м. Борсдорф Федеративної Республіки Німеччина // *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka wydanie specjalne*// numer: 57 (07/2020), PhD in Political Science, International political scientist, Ukraine,Warszawa, 2020 – 38 с., С.32-35

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

9. «Педагогічні умови співпраці закладів професійної (професійно-технічної) освіти з зарубіжними партнерами на прикладі Вищого художнього професійно-технічного училища №5 міста Вінниці. Науково-практична конференція *«Інноваційні підходи закладів професійної (професійно-технічної) освіти України до розширення соціального партнерства (у контексті реалізації Концепції державної політики «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року»* (Київ, 2019);
10. «Компетентісний підхід у реалізації Держстандартів з професій «електрогазозварник», «монтажник санітарно-технічних систем і устаткування». Науково-практична конференція департаменту професійної освіти Міністерства освіти і науки України; ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»; Інституту професійно-технічної освіти НАПН України (Київ, 2019);
11. «Партнерство як стратегічний ресурс інноваційного розвитку закладів професійної (професійно-технічної) освіти» *X Міжнародній науково-практичній конференції «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи»* (Хмельницький, 2019);
12. «Сприяння розвитку професійної компетентності педагогічних працівників як засобу підвищення якості освітніх послуг в умовах інноваційного середовища системи професійно-технічної освіти» Всеукраїнська науково-практична Internet-конференція Навчально-методичного центру професійно-технічної освіти у Закарпатській області (Ужгород, 2019).

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації:

13. Пилявець, М. С. «Імідж педагога» // *Вісник професійно-технічної освіти Вінниччини* // Зб. наук. пр. – Вип. 2 / Вінниця, 2012. – 252 с.
14. Пилявець М.С., Титаренко В.В. «Особливості діагностики професійної компетентності та професійних потреб викладачів та майстрів виробничого навчання у ВХПТУ № 5 м. Вінниці» // *Вісник професійно-технічної освіти Вінниччини* // Зб. наук. пр. – Вип. 3 / Вінниця, 2013. – 459 с.

15. Пилявець, М.С., Титаренко, В.В. «Розвиток пізнавальної активності учнів ВХПТУ № 5 м. Вінниці на основі міжпредметних зв'язків» // *Вісник професійно-технічної освіти Вінниччини* // Зб. наук. пр. – Вип. 4 / Вінниця, 2013. – 286 с.
16. Пилявець, М.С., Балюк, Д.А. «Проблеми викладання географії та економіки у ПТНЗ і шляхи їх вирішення»// *Вісник професійно-технічної освіти Вінниччини* // Зб. наук. пр. – Вип. 5 / Вінниця, 2014. – 386 с.
17. Пилявець, М.С., Лановий, О.В. «Особливості використання колективних форм методичної роботи в ПТНЗ» // *Вісник професійно-технічної освіти Вінниччини* // Зб. наук. пр. – Вип. 12 / Вінниця, 2017. – 288 с.
18. Пилявець, М. С., Афанасьєва, Л. Г. «Роль інформаційного компонента при підготовці до сучасного уроку» // *Вісник професійно-технічної освіти Вінниччини* // Зб. наук. пр. – Вип. 16 / Вінниця, 2019. – 264с.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	18
Вступ.....	19
РОЗДІЛ I.	
ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ ЯК СУЧАСНА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	
1.1. Проблеми розвитку професійної освіти у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях.....	28
1.2. Історичне становлення діяльності освітніх закладів будівельного профілю Федеративної Республіки Німеччина та України.....	42
1.3. Порівняльний аспект законодавчого підґрунтя в системі професійної освіти Німеччини та України.....	72
Висновки до розділу I.....	83
РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЙНІ ТА ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ У ЦЕНТРАХ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ В НІМЕЧЧИНІ	
2.1. Організація системи професійної освіти Німеччини в підготовці кваліфікованих робітників у центрах будівельного профілю	85
2.2. Оновлення змісту професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю	102
2.3. Оновлення методів і форм професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю	109
2.4. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі професійної підготовки фахівців будівельного профілю.....	121
Висновки до розділу II	128
РОЗДІЛ III.	
ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ НІМЕЦЬКОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ УКРАЇНИ	

3.1. Особливості підготовки кваліфікованих робітників будівельного профілю та сучасні тенденції розвитку професійної освіти України.....	131
3.2. Порівняльний аналіз зарубіжної (німецької) та української моделей підготовки кваліфікованих робітників у центрах будівельного профілю Німеччини та закладах професійно-технічної освіти України.....	155
3.3. Практика соціального партнерства України та Німеччини в царині підготовки фахівців будівельного профілю.....	179
3.4. Рекомендації щодо використання конструктивних ідей німецького досвіду з розвитку соціального партнерства, дуальної системи освіти, модульного навчання в підготовці кваліфікованих робітників будівельного профілю.....	185
Висновки до розділу III.....	206
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	207
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	214
ДОДАТКИ.....	250

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

БМУ – будівельно-монтажне управління

ВДПУ – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

ВПУ – вище професійне училище

ВХПТУ №5 м. Вінниці – Вище художнє професійно-технічне училище №5 міста Вінниці

ЗНО – зовнішнє незалежне оцінювання

ЗП(ПТ)О – заклад професійної (професійно-технічної) освіти

ЗВО – заклади вищої освіти

ІАМН – інтерактивні методи навчання

ІКТ – інформаційно-комп'ютерні технології

КТН – комп'ютерна технологія навчання

МСТУ – модуль «санітарно-технічне устаткування»

ТЗН – технічні засоби навчання

ТОВ – товариство з обмеженою відповідальністю

ПТО – професійно-технічна освіта

ФІПОН (BIBB) – Федеральний інститут професійної освіти та навчання

(BMBF) – Федеральне міністерство освіти та досліджень

ДСО (DUALE AUSBILDUNG) – дуальна система освіти

Kultusministerkonferenz (KMK) - постійна конференція міністрів освіти, науки і культури

Вступ

Актуальність теми. Глобалізація виробництва та зростання взаємозалежності в сучасному світі призводять до того, що національні ринки праці дедалі більше втрачають свою замкненість та відокремленість. Між ними виникають транснаціональні потоки робочої сили, котрі набирають постійного, систематичного характеру. Внаслідок таких змін, ринок праці України та ближнього зарубіжжя потребує висококваліфікованих робітничих кадрів будівельного профілю, але престиж цих професій нині знизився в суспільстві.

Інтеграція сучасного освітнього простору, інтенсифікація міжкультурних зв'язків спричиняють, певним чином, зміну світоглядних цінностей професійної (професійно-технічної) освіти, де виникає потреба забезпечення конкурентоспроможності вітчизняної системи підготовки висококваліфікованих робітників на європейському ринку освітніх послуг. З іншого боку, суспільно-економічні та освітні процеси спонукають до формування єдиних вимог щодо надання освітніх послуг у сфері професійної (професійно-технічної) освіти, а один із напрямів реалізації такого завдання – поліаспектне дослідження прогресивних ідей розвитку, реформування професійної освіти прогресивних країн, зокрема Німеччини, у напрямі підготовки кваліфікованих робітників у центрах будівельного профілю та збагачення наукових поглядів вітчизняних учених і педагогів-практиків новими ідеями щодо трансформації й модернізації системи професійної (професійно-технічної) освіти в Україні. Для Федеративної Республіки Німеччина характерний високий рівень розвитку системи професійної освіти, а її ефективне реформування відбувалося в умовах певної економічної кризи та взагалі стало можливим завдяки потужній законодавчій базі, ретельно розробленій стратегії з низки практичних заходів, спрямованих на розбудову широкого партнерства між державними структурами, приватним сектором, освітніми, виробничими установами та суспільством. Адаптація освітнього простору України до європейського рівня породжує низку проблем, а тому

дослідження функціонування системи професійної освіти у високорозвинених країнах Європи має важливе стратегічне значення для професійної (професійно-технічної) освіти України в сучасних умовах.

Професійна (професійно-технічна) освіта в Україні регулюється законодавчо-нормативними документами: Законом України «Про освіту» (2017 р.), «Про професійно-технічну освіту» (1998 р., зі змінами), «Положення про організацію навчально-виробничого процесу» (Наказ МОН від 2006 року №419, зі змінами та доповненнями), а також діють середньостроковий план пріоритетних дій Уряду на період 2017-2020 рр. та наказ Міністерства освіти і науки України від 16.03.2015 р. №298 «Про впровадження елементів дуальної системи навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників» тощо.

У Федеративній Республіці Німеччина професійна освіта регулюється низкою нормативно-правових документів. Зокрема функціонують: Закон про професійну освіту (Berufsbildungsgesetz); Закон про охорону праці неповнолітніх (Jugendarbeitsschutzgesetz, JArbSchG) (1960 р., зі змінами 1976р.); Закон про консолідацію та розвиток праці (Arbeitsförderungs Konsolidierungsgesetz, AFKG) (1981 р.); Закон про права та обов'язки роботодавців та трудових колективів (Betriebsverfassungsgesetz, BetrVG) (1972 р.); Закон про розвиток професійної освіти за рахунок посилення полі планування та наукових досліджень (Gesetz zur Förderung der Berufsbildung durch Planung und Forschung (Berufsbildungsförderungsgesetz, BerBiTG)) (1981 р.); Положення про промисли (ремісництво) (Handwerksordnung, HwO) (1965 р., із змінами 1990 р.); Закон про тарифні угоди; Закон про тимчасове регулювання права промислових і торгових палат; Закони про торгові і промислові палати; Координаційна угода між регламентом професійної освіти і рамковою навчальною програмою[316].

Досягнення бажаної конкурентоспроможності української системи професійної (професійно-технічної) освіти на світовому ринку освітніх послуг, де наші випускники були б не підсобниками, а висококваліфікованими

робітниками в галузі будівництва, вимагають зіставлення із зарубіжними (зокрема німецькими) стандартами й моделями підготовки, орієнтації на прогресивні освітні тенденції демократичних та економічно розвинених держав. Пошук нових шляхів удосконалення професійної (професійно-технічної) освіти України, підвищення якості підготовки кваліфікованих робітників спонукає до виокремлення конструктивних ідей світового досвіду, впровадження інноваційних ідей у національний освітній простір. У теоретичній та практичній підготовці кваліфікованих робітників ФРН накопичено вагомий досвід організації освітнього процесу відповідно до ціннісних пріоритетів, традицій, історичного, культурного та економічного розвитку цієї країни. Підготовка фахівців будівельного профілю у ФРН є якісною, високоефективною завдяки професійній спрямованості змісту навчання, науково обґрунтованому поєднанню теоретичної та практичної підготовки, гнучкості форм організації навчання, постійному оновленню навчально-матеріальної бази, безперервному вдосконаленню форм і методів організації освітньої діяльності, стандартизації підготовки з відповідних професій, досконалості програм соціального партнерства освіти та підприємництва.

Системне вивчення досвіду ФРН, визначення прогресивних ідей та їх адаптація до українських реалій професійної (професійно-технічної) освіти сприяють обґрунтуванню перспективних напрямів розвитку вітчизняної системи педагогічної освіти загалом, зменшенню розриву між українськими та західноєвропейськими досягненнями у сфері підготовки висококваліфікованих робітників.

Питання порівняльної педагогіки висвітлюють в своїх працях О. Анвайлер, І. Рюттеннауер, Г. Хілліг, Л. Фрезе та інші.

Різні аспекти професійної освіти, методики професійного навчання в Німеччині розглядали в своїх працях: А.Ліпсмайєр, Й.Мюнх, А.Шельтен, М.Шміль, В.Штратенверт та інші.

Особливості організації професійної освіти Німеччини розглядали у своїх працях: Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, Т.Десятов, Т. Козак, Н. Креденець, Н. Ничкало, Л. Пуховська, В. Радкевич та інші.

Основні аспекти щодо організації освітнього процесу в закладах професійно-технічної освіти розглядали в своїх працях українські науковці: Н. Бідюк, С. Гончаренко, Р. Гуревич, М. Кадемія, В. Кобися, Л. Лук'янова, П. Лузан, Д. Коломієць, В. Орлов, Т. Пащенко, В. Паржницький, Г. Романова, В. Сидоренко, М. Сметанський, О. Швець, О. Щербак, та інші.

Унаслідок наукового опрацювання вітчизняного та зарубіжного теоретичного та практичного досвіду підготовки висококваліфікованих робітників у галузі професійної (професійно-технічної) освіти **визначено низку суперечностей між:** практико-орієнтованим випереджувальним характером професійної освіти України та відсутністю чітких механізмів його реалізації; недосконалою законодавчою базою, що унеможлиблює використання прогресивних ідей реформування професійної (професійно-технічної) освіти (наприклад, реалізацію дуальної системи освіти) та нагальною потребою здобуття наукових знань щодо системи організації професійної підготовки у високорозвинених країнах Європи (на прикладі Німеччини); потребою систематичного та системного впровадження інноваційних технологій в освітній процес та застарілою навчально-матеріальною базою закладів професійної (професійно-технічної) освіти; між невизначеністю соціально-педагогічних умов здійснення соціального партнерства та вимогами ринку праці на основі співробітництва із зарубіжними партнерами в Україні.

Недостатня теоретична і практична результативність окресленої проблеми, її актуальність, недостатній рівень теоретичної розробки та практичної реалізації, а також необхідність усунення наявних суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Підготовка кваліфікованих робітників у центрах будівельного профілю у Федеративній республіці Німеччина».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційна робота виконана відповідно до тематичного плану наукових досліджень кафедри педагогіки та професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (номер держреєстрації 011U001620). Тема роботи затверджена рішенням вченої ради Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол №14 від 27.04.2016 р.) та узгоджена у Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (протокол №6 від 26.11.2019 р.).

Мета дослідження – визначення теоретичних, організаційних і дидактичних особливостей підготовки висококваліфікованих робітників у центрах будівельного профілю у Федеративній Республіці Німеччина та обґрунтування можливостей творчого використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду для окреслення перспективних напрямів розвитку системи професійної (професійно-технічної) освіти в контексті підготовки майбутніх висококваліфікованих робітників будівельного профілю в Україні.

Для досягнення вищезазначеної мети сформульовано **основні завдання**:

1. Обґрунтувати теоретичні засади дослідження проблеми розвитку професійної освіти у ФРН.
2. Здійснити ретроспективний та порівняльний аналіз розвитку професійної (професійно-технічної) освіти у ФРН та Україні, визначити її сучасні тенденції.
3. Схарактеризувати систему підготовки кваліфікованих робітників у центрах будівельного профілю ФРН та України, визначити загальні та специфічні тенденції їхнього розвитку.
4. Означити перспективи розвитку системи професійної (професійно-технічної) освіти України в контексті євроінтеграційних процесів на основі творчого використання прогресивних ідей досвіду Німеччини.

Об'єкт дослідження – професійна (професійно-технічна) освіта кваліфікованих робітників у центрах будівельного профілю в Німеччині й Україні.

Предмет дослідження – педагогічні умови підготовки кваліфікованих робітників у центрах будівельного профілю в Німеччині та їх реалізація в Україні, шляхом розвитку співпраці з зарубіжними партнерами та запозичення передового німецького досвіду.

Задля досягнення мети та розв'язання окреслених завдань було використано такі **методи дослідження**:

- теоретичні: аналіз наукової літератури, контент-аналіз, порівняльний аналіз, структурний аналіз, елементарно-теоретичний синтез, метод теоретичного моделювання для вивчення, аналізу й узагальнення опрацьованого матеріалу;
- емпіричні: опис фактичної інформації, кореляційний та факторний аналіз, узагальнення (таблиці, рисунки), порівняння певних якісних ознак, консультації – для забезпечення коректного впровадження ідей у практичну діяльність;
- компаративні: переклад аутентичної літератури, порівняльний (компаративний) аналіз, порівняльно-історичний метод (ретроспективний та хронологічний),
- прогностичні: для визначення спільних і відмінних характеристик; методи синергії, пошуку проблемних ознак для забезпечення якості процесів дослідження й опрацювання даних.

Вибір методів дослідження зумовлений метою, об'єктом, предметом та ґрунтується на попередньому досвіді їх застосування для ефективного розв'язання окреслених завдань.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що —*вперше визначено* теоретико-методологічні засади та принципи професійної підготовки кваліфікованих робітників у центрах будівельного профілю в

- Німеччині, крізь призму порівняльного аналізу розвитку професійної освіти в Україні, на основі співпраці з зарубіжними партнерами;
- науково обґрунтовано* особливості підготовки кваліфікованих робітників у центрах будівельного профілю в Німеччині (описано особливості функціонування центрів, підходи до створення освітніх програм, партнерські зв'язки, специфіка фінансування, законодавче підґрунтя діяльності таких центрів, особливості організації навчально-методичної роботи (застосування дидактичних методів) організація практичної підготовки учнів (дуальна система навчання);
 - здійснено* порівняльно-педагогічний аналіз професійної підготовки кваліфікованих робітників будівельного профілю ФРН та України;
 - удосконалено* знання про зміст, форми та методи професійної підготовки кваліфікованих робітників будівельного профілю Німеччини та України;
 - уточнено* сутність деяких ґрунтовних понять – «дуальна система освіти», «соціальне партнерство», «інноваційна модель розвитку закладів професійно-технічної освіти», «модульне навчання»;
 - подальшого розвитку* набула теорія і практика професійної освіти: особливості формування та функціонування законодавчої діяльності та її значення для розвитку професійної освіти як відкритої системи; розробка ефективних методів організації професійної підготовки кваліфікованих робітників будівельного профілю.

Практичне значення одержаних результатів полягає в реалізації шляхів використання прогресивних ідей німецького досвіду та в розробці методичних рекомендацій щодо практичного застосування в закладах професійної (професійно-технічної) освіти України німецького досвіду підготовки висококваліфікованих робітників будівельного профілю. Основні положення, теоретичні висновки, джерельну базу дослідження було залучено для вдосконалення професійної практичної підготовки кваліфікованих робітників будівельного профілю, для розвитку соціального партнерства в

ЗП(ПТ)О України та впровадження дуальної системи освіти. Матеріали дослідження можуть бути використані в процесі розробки державних стандартів з відповідних робітничих професій, освітніх програм та навчальних планів підготовки кваліфікованих робітників будівельного профілю на різних рівнях; у процесі викладання освітніх дисциплін з професійної підготовки, в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників у напрямі розширення співпраці з зарубіжними партнерами.

Результати дослідження, узагальнені висновки, методичні рекомендації впроваджено в освітній процес ДНЗ «Вище професійне училище №7 м. Вінниці» (довідка №276 від 22.05.2020 року), Вище художнє професійно-технічне училище №5 м. Вінниці (довідка №360 від 02.06.2020), у роботі Департаменту освіти і науки Вінницької обласної державної адміністрації (довідка №01-22/1678 від 08.04.2020), у роботі Навчально-методичного центру професійно-технічної освіти у Вінницькій області (довідка №01-17/163 від 19.05.2020 року).

Особистий внесок здобувача. Всі представлені в дисертації наукові результати одержані самостійно. У статті [141] дисертанткою розроблено діагностичні картки для викладачів та майстрів виробничого навчання, що використовуються з метою визначення напрямів удосконалення роботи методичної служби ЗП(ПТ)О. У статті [138] авторів належить практичний опис власного досвіду застосування нетрадиційних методів навчання. У статті [140] дисертантка висвітлила використання міжпредметних зв'язків на уроках теоретичного навчання, які сприяють формуванню професійних та ключових компетентностей у здобувачів освіти. У статті [139] дисертантка описала основні форми колективної роботи, які використовуються у вищому художньому професійно-технічному училищі №5 міста Вінниці. У статті [137] автором висвітлено важливість інформаційного компонента в розробці уроку з використанням сучасних технічних засобів навчання. Ідеї співавторів у роботі не використовувались.

Апробація матеріалів дисертації. Основні результати дослідження оприлюднювалися на міжнародних наукових конференціях і семінарах: «Інноваційні підходи закладів професійної (професійно-технічної) освіти України до розширення соціального партнерства (у контексті реалізації Концепції державної політики «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року)», (м. Київ, 2019 рік); «Стандартизація професійної освіти в умовах ринку праці» (м. Київ, 2019 рік); на X Міжнародній науково-практичній конференції «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи» (м. Хмельницький, 2019 рік); «Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє» ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології» ч 2 (Секція 5. Теорія і методика професійної освіти, м. Київ, 2019 рік); на Всеукраїнській науково-практичній Internet-конференції Навчально-методичного центру професійно-технічної освіти у Закарпатській області (м. Ужгород, 2019 рік).

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження висвітлено в публікаціях: 8 статей у фахових виданнях (в тому числі 2 зарубіжних видання та 6 таких, що входять до міжнародних наукометричних баз та 1 стаття в журналі, що індексується в міжнародній наукометричній базі Web of Science); 6 статей у Віснику професійно-технічної освіти Вінниччини/ збірник науково-методичних праць/; 2 публікації у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, найменувань іноземними мовами. Повний обсяг дисертації – 294 сторінки із них 213 сторінок основного тексту. Робота містить 1 таблицю, 5 схем та 6 додатків.

РОЗДІЛ І

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ ЯК СУЧАСНА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У розділі, на основі аналізу **українських та зарубіжних** джерел, розглянуто напрями сучасної порівняльної педагогіки, окреслено інноваційні, та порівняльно-типологічні особливості професійної освіти у провідних країнах світу. Розглянуто основні віхи розвитку та функціонування професійної освіти в Федеративній Республіці Німеччина та в Україні. Здійснено порівняльний аналіз проблем розвитку професійної освіти Німеччини та України в ХХ столітті та проаналізовано законодавче підґрунтя в системі професійної освіти Німеччини та України з метою окреслення шляхів можливої співпраці й соціального партнерства в царині реформування професійної освіти.

1.1. Проблеми розвитку професійної освіти у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях

У першу чергу, у контексті сучасного інтегрованого й мультидисциплінарного підходу до освіти як форми суспільної свідомості та діяльності, котра набуває міжнародного глобалізованого характеру («освіта без кордонів»), важливими видаються порівняльні аспекти, а саме: зв'язки та співвідношення різних освітніх систем, виокремлення національних та загальних тенденцій у розвитку освітніх систем, інтеграція й взаємопроникнення тенденцій у контексті міжнародної освітньої взаємодії [118] У зв'язку з цим, варто окреслити основні погляди науковців на сучасну порівняльну педагогіку з метою виокремлення валідних для дисертаційного дослідження аспектів.

У сучасному світі педагогіка як психолого- й методологоцентрична дисципліна поступається місцем освітології або міждисциплінарній науці про освіту. Відповідно, порівняльна педагогіка не є самостійною цариною, а одним із аспектів науки про освіту [236]. Значною мірою це визначається як світовими

тенденціями, так й окремими школами (напрямами) освітніх наукових спільнот. Так, Е. Кайнер зазначає, що наразі є три найбільш впливові традиції дослідження освіти – англосаксонська, німецька та французька [277].

Новий поштовх розвитку порівняльних досліджень в освітології дав не тільки глобальний характер її розвитку, а й перехід освіти з гуманітарної в соціально-гуманітарну, природничу (нейропедагогіка) та політично-правову площину, що породжує мультимодальність компаративістських підходів [290]. Предмет вивчення в рамках таких підходів простягається від зіставлення термінологічних фахових понять освіти – до взаємодії освітніх систем, парадигм і принципів їх урядового й неурядового адміністрування [295]. Базовою відмінністю порівняльної педагогіки на найнижчому категорійному рівні є використання самого терміну «педагогіка», який у Франції, Великій Британії та інших англослов'янських країнах має звужене значення та стосується більшою мірою дидактики чи навіть самого процесу навчання, практики викладання [268, 301]. Тоді як порівняльні аспекти загальних принципів, моделей і підходів вивчаються в рамках науки про освіту (освітології). Втім, у південно- й східнослов'янських державах (Україна, Росія, Словенія, Хорватія тощо) основним терміном залишається педагогіка в широкому розумінні. В Західній Європі вказана ситуація з педагогікою та порівняльними аспектами її вивчення пов'язана також з тим, що освіта вважається не стільки прерогативою освітніх закладів, як формування особистості у взаємодії із суспільством, культурою, життєвою та виробничою практикою.

У зв'язку з вищевказаним царина порівняльної освітології в західноєвропейських країнах до 2000-х років вивчалася недостатньо. Так, у Великій Британії наприкінці ХХ ст. основна методологічна увага приділялася «змісту навчальних програм та досвіду учнів» [216], оскільки вважалося, що освітологія має орієнтуватися, насамперед, на зміст освіти та вивчення педагогічних стилів й основ формування особистості, її ідентичності та інтенції. На відміну від вітчизняних науковців, зосереджених на

компаративістських вивченнях освітніх систем з метою трансформації української школи, Р. Коуен та П. Бродфут вважають, що порівняльні дослідження освіти мають зосереджуватися не на зовнішній організації, рамковому забезпеченні чи загальних принципах, а «на самому процесі наučіння» [243, р. 340; 237, р. 368]. Р. Александер заперечуючи невалідність компаративістських досліджень рамкового (адміністративно-правового) характеру, так пояснює західноєвропейський порівняльний освітній наратив: «Порівняльний аналіз освітньої політики, особливо коли він заснований на документації, а не на роботі, є більш керованим варіантом, ніж дослідження в класі, а тому більш очевидним і зрозумілим» [216].

Західноєвропейські теоретики компаративної педагогіки ХХІ століття зосереджують свою увагу на типологічних аспектах порівняльного вивчення освітніх систем та їх елементів, що змінюються внаслідок реакції на глобальні трансформації. Це породило чисельні, часто протилежні за суттю, епістеми порівняльної педагогіки. Науковці єдині тільки в тому, що інновації у сфері порівняльної педагогіки та їх багатоманіття визначаються швидко змінюваним контекстом та вузькою праксеологічною метою конкретного дослідження [304]

Розширений підхід до порівняльних досліджень в царині професійної освіти українські науковці пояснюють практичними потребами реформ вітчизняної професійно-технічної освіти в умовах інтеграції до європейського освітнього простору: «Невідповідність якості професійної підготовки фахівців, зокрема, сектору послуг, новим потребам української економіки спонукає до пошуку раціонального співвідношення державного та недержавного впливу на розвиток професійно-технічної освіти та налагодження ефективної співпраці між соціальними партнерами, які відіграють вирішальну роль у формуванні людського капіталу, підвищенні конкурентоспроможності фахівців та продуктивності праці та подоланні безробіття в державі. Вирішення цієї нагальної проблеми вимагає створення належних умов для розвитку гнучкої системи соціального партнерства у професійно-технічній освіті, здатного

оперативно реагувати на прискорений технологічний прогрес, взаємодіяти з новими постачальниками послуг та налагоджувати діалог з роботодавцями» [311]. Отже, європейська економічна інтеграція передбачає необхідність посиленого вивчення зарубіжного досвіду та виокремлення конструктивних ідей для успішної трансформації системи професійної освіти в Україні. Рівень професійної освіти громадян нині є головним засобом їхнього соціального захисту, тому підготовку виробничого персоналу і професійну освіту доцільно розглядати як стратегічний напрям соціально-економічного розвитку держави. Це підтверджує тезу про те, що проблеми підготовки кваліфікованих робітників будівельного профілю в аспекті освітнього партнерства, обміну досвідом та реформування освіти в країнах, що розвиваються, є предметом порівняльної педагогіки. Тому доцільно проаналізувати найсучасніші тенденції науково-методичного дискурсу щодо проблем підготовки кваліфікованих робітників будівельного профілю у зарубіжних і вітчизняних дослідженнях.

Наразі з'являються численні моделі розвитку професійних компетентностей в рамках середніх професійних закладів освіти, що зумовлено науково-технічним прогресом, новітніми змінами на ринку праці та впровадженням сучасних інформаційних технологій. На пострадянському просторі методисти поки що, під час розроблення таких моделей, виходять з матеріально-технічних можливостей типових закладів професійно-технічної освіти, проте освітня мета зазнає кардинальних змін: «Суспільству потрібні випускники, готові до самостійного включення у виробничі процеси, здатні вирішувати життєві та професійні завдання, з якими стикаються. Необхідно оновити змістовно-технологічне забезпечення формування професійних компетентностей майбутніх будівельників на вищий рівень через перехід до компетентісно орієнтованого навчання в системі середньої професійної школи» [313]. Власне, освітня мета в контексті дидактики сучасної професійної школи, як і вищої освіти, не може бути визначеною до кінця й передбачає

формування основної компетентності – потреби й уміння самонавчатися під час здобуття освіти й упродовж життя.

Методика формування професійних компетентностей майбутніх робітників будівельного профілю в освітніх закладах Західної Європи зорієнтована на інтегративні й проєктні технології зі значним культурно-естетичним холістичним (цілісним) змістовим компонентом освіти. Так, інноваційним «трендом» стало проєктування студентами архітектурних елементів або цілих об'єктів (арки, мости, ландшафти) у масштабі 1:1, що є основним «навчальним майданчиком» майбутніх будівельників. Зокрема, Г. Кепарт, К. Чоу та співавтори обґрунтували: «На ранній стадії проєктування вимоги до простору та простота програми спонукають до спільного розгляду інженерних, архітектурних та художніх питань: від структурної форми до інтеграції з ландшафтом. Хоча багато чого можна дослідити за допомогою тематичних досліджень, проєктних креслень, масштабних моделей і вправ на моделювання конструкцій, ми вважаємо, що особливо плідно дозволяти студентам матеріалізувати конструкції пішохідних містків у масштабі 1: 1» [240]. Такий підхід допомагає здобувачам освіти набутти раннього практичного досвіду щодо конструкційних матеріалів, будівельних процесів, управління проєктами, формування естетично-дизайнерського чуття та навчатися відповідати культурно-ужитковим та практичним вимогам часу.

Проблеми сучасної підготовки працівників будівельного профілю в США лежать, насамперед, у позаосвітній площині: нестачі молодих кадрів через низький престиж робітничих спеціальностей, зміні поколінь працівників будівельної галузі (щороку потрібно замінювати близько чверті мільйона будівельних робітників пенсійного віку), негативних поглядах молоді на будівельну справу «яку стереотипно сприймали як чорну і низькооплачувану роботу»[263]. Г. Гіббс пропонує досвід середньої професійної школи ACE Tech Charter High School, що перебуває під опікою групи лідерів будівельної галузі, котрі інвестують в майбутнє кадрове забезпечення [318]. Основними

принципами підготовки у школі виступають: формування у кожному учневі знаннєвої й мотиваційної бази, імплементація педагогічно-психологічних заходів зі зміни сприйняття професії, формування «професійного характеру», розширення змісту освіти, постійний моніторинг та оцінка всіх аспектів підготовки працівників будівельного профілю [263, р.19]. Такий досвід може бути корисним для України в плані переймання принципів співпраці будівельних організацій та освітніх закладів, яка практично відсутня.

У східноєвропейському освітньому дискурсі наразі продовжуються обговорення щодо впровадження дуальної освіти для працівників будівельного профілю, яка має на меті не тільки підвищення виробничої якості, а й розширення світогляду й підвищення професійної орієнтованості (включення професійної діяльності до персональної життєвої траєкторії). Узагальнення досвіду західних країн дозволяє окреслити суть дуальної освіти на пострадянському просторі: «застосування дуальної освіти полягає у створенні реальних виробничих ситуацій, забезпеченні співпраці студентів та досвідчених наставників із підприємств та демонстрації самостійності та ініціативи студентів (учнів) на робочому місці. Вона також передбачає участь студентів у професійній культурі та набутті їхньої професійної ідентичності; можливість набору молоді відповідної кваліфікації, посилення практичної складової системи професійної освіти тощо» [280]. При цьому основою рамковою метою таких досліджень досі залишається з'ясування актуальності, доцільності й перспективи такої трансформації традиційних форм надання професійно-технічної освіти.

Примітною ознакою наукових досліджень, пов'язаних з предметом нашого дискурсу, є поява праць, присвячених формуванню у майбутніх працівників будівельного профілю компетентностей, які раніше вважалися неосновними або яким приділялася неналежна увага: естетичні, культурні, енергоефективні, безпекові тощо. Так, Н. Кулалаєва займається застосуванням компетентнісного та системного підходів в імплементації елементів культури

персональної й корпоративної безпеки в процесі підготовки працівників будівельного профілю [80]. Дослідниця аргументує, що такі компетентності належать до основних й, у світлі людиноцентричної парадигми освіти, становлять ядро процесійно значимих якостей особистості.

Стратегії сталого розвитку і «дбайливого виробництва», які поширюються глобалізованим суспільством, потребують включення до реєстру основних компетентностей працівників будівельного профілю енергоефективних компетентностей [164, с.285]. У їхній основі лежать, насамперед, знання й навички роботи з енергозберезувальними матеріалами та технологіями. Реалізація цього змістового компонента освіти можлива за умов не тільки його реформування, а й оновлення матеріально-технічних баз освітніх закладів та їх навчально-методичного забезпечення, а в теоретико-методологічному плані «для підготовки майбутніх будівельників у закладах професійної (професійно-технічної) освіти до енергозберезувальної праці доцільно застосовувати такі методологічні підходи, як системний, компетентнісний, діяльнісний, аксіологічний і міжпредметний» [80].

З іншого боку, сучасний спеціаліст навіть негуманітарного профілю вже не може залишатися осторонь глобалізованого соціально-політичного та культурного середовища, в якому працює. Ці фактори мають безпосередній вплив на такі професійні аспекти, як попит, практична орієнтованість архітектури, стиль дизайну, культура обслуговування клієнтів (замовників) тощо. У зв'язку з цим до ключових компетентностей майбутнього працівника будівельної сфери відносять тепер і професійну культуру. На думку С. Обухова, існує кілька груп компетентностей, в основі яких дежить професійна культура будівельника: а) інтерес до професії будівельника, розуміння її цінності та потреби у формуванні професійної культури; б) вміння взаємодіяти в рамках виконання професійних обов'язків, здобувати й творчо засвоювати корисну інформацію; в) дотримання професійної етики й почуття відповідальності перед собою, роботодавцем, майбутнім власником

об'єкту нерухомості тощо [117, с.65]. Зі свого боку, додамо, що професійна культура представника будь-якої практично орієнтованої професії пов'язана із загальним станом культурного середовища, переважно міського. Хоча більшість культурно-естетичних питань будівництва вирішуються ще на етапі архітектурного проектування, все ж сам процес створення об'єктів перебуває в культурному контексті.

Вітчизняні науковці розуміють, що в Україні має забезпечуватися прискорений, інноваційний розвиток освіти шляхом оновлення її змісту та організації освітнього процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень [111]. Тому мова йде про впровадження інновацій у сфері освіти та у виробничій діяльності. На думку О. Мельникової, інновації у вищій освіті можна трактувати як новостворені або вдосконалені конкурентоспроможні технології, продукція та послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно підвищують якість, ефективність та результативність навчально-виховного процесу [101, с.18]. З одного боку, система освіти є виробником інновацій шляхом відповідної підготовки майбутніх фахівців, з іншого, - вона є споживачем інноваційних технологій.

Для визначення педагогічних цілей важливим для педагога-практика є застосування чіткої, впорядкованої класифікації цілей, оскільки це, по-перше, дає змогу сконцентрувати зусилля, визначаючи першочергові завдання, порядок та перспективи подальшої роботи, по-друге, досягти ясності й гласності у спільній роботі з учнями, надаючи педагогу можливість роз'яснити учням орієнтири в їхній спільній навчальній роботі, обговорити їх, зробити прозорими, по-третє, створити еталони оцінювання результатів навчання, причому це можна зробити разом з учнями [144, с.11].

Інноваційні вирішення соціальних та економічних проблем, що стоять перед системою освіти, буде залежати від того, чи вдасться забезпечити

максимальну мобілізацію можливостей і реалізацію здібностей кожної людини як суб'єкта діяльності [179, с. 59]. Для цього потрібно створити відповідні педагогічні умови. Розділи, присвячені інноваціям в освіті, стали частиною академічних підручників і посібників із педагогіки. Як приклади можна навести видання І. В. Зайченко [54, с. 77–85] та С. П. Максимюка [95, с. 592–642]. Крім того, в Україні з'явилися посібники, присвячені спеціально інноваційним педагогічним технологіям, наприклад, навчальний посібник І. М. Дичківської «Інноваційні педагогічні технології» [45], а також низка монографій, що описують інноваційні процеси в освіті загалом чи окремих її галузях [196;197]. Після реформування системи освіти в напрямі її демонополізації та надання більшої академічної свободи окремим закладам освіти саме вони стануть відігравати провідну роль у розробці та впровадженні інновацій [38, с.124]. У зв'язку з цим напрацювання педагогічної інноватики в царині надання послуг з професійно-технічної освіти можуть повністю реалізуватися після вирішення адміністративно-правових суперечностей вітчизняної освіти.

Варто зупинитися на компетентністному підході, який, хоч уже не є інноваційним, все ж залишається ключовим у підготовці працівників будівельного профілю. Компетентнісний підхід розуміють як спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових (базових, основних, надпредметних) і предметних компетентностей особистості [112]. Разом з тим, компетентнісний підхід не є чимось абсолютно новим, він не заперечує усі поняття, якими оперує професійно-технічна освіта, а лише оновлює, покращує, змінює напрями застосування традиційних освітніх технологій [12, с. 36-37].

Сучасна педагогічна наука пояснює компетентність у загальному та у більш вузькому сенсі. У першому випадку вона визначається як певний рівень соціальної зрілості людини, її готовності до певного виду діяльності, що забезпечує існування в суспільстві, здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, виконувати поставлені завдання. У другому випадку, компетентність – це міра інтегрованості людини в діяльність,

наявність розвиненого світогляду, ціннісного ставлення до діяльності та предметів. Компетентність виступає поєднанням певного пізнавального потенціалу та практичних навичок з метою активної участі особистості в соціальних та економічних процесах суспільства [30, с. 203–207]. До структури компетентності вітчизняні вчені часто вводять знання, уміння, ставлення і досвід. Знання майбутнього фахівця тлумачать як результат здійснення діяльності та чинник постійного навчання впродовж життя. Вміння передбачає цілеспрямоване виконання дії. Ставлення окреслюють як підхід до суб'єктів та об'єктів діяльності, а також до самого себе, свого особистісного і професійного розвитку [202].

Дослідження та подальше врахування західноєвропейських тенденцій розвитку освітніх систем та еволюційного випереджувального характеру світової освітньої політики значно впливає на забезпечення конкурентноздатності освіти в Україні [20, с.113]

Наразі важливо дослідити основні моделі професійно-технічної освіти провідних європейських країн з метою подальшого екстраполювання на ті аспекти вітчизняної освіти, що потребують реформування. Так, унаслідок індустріалізації, занепаду системи гільдій, впливу політичних, філософських, культурних та релігійних рухів, в Європі з'явилися три базові типи професійної освіти і навчання – вчені називають їх «класичні моделі» – ліберальна ринкова (Великобританія), державна бюрократична (Франція) та дуальна корпоративна (Німеччина, Австрія, Швейцарія, Данія) [241, р. 9,18]. Остання найбільше відповідає вимогам глобалізованого суспільства, тому розглянемо її імплементацію на прикладі конкретних держав. Так, засновником дуальної освіти вважають Німеччину, однак від неї цю систему перейняли Австрія, Нідерланди, Данія, Швейцарія та інші країни.

Суттю дуальної системи навчання в Австрії є надання переваги в освітньому процесі практичній частині за обраним фахом на підприємстві. Практичні знання дуже ціняться на ринку праці, і тому здобувач освіти

упродовж чотирьох років навчання зобов'язаний працювати на підприємстві, оскільки за нього йде оплата згідно з дуальною угодою між закладом вищої освіти і підприємством. Після закінчення угоди випускник може йти на іншу роботу або вступати до закладу вищої освіти. За такою формою навчання студент здобуває знання, що необхідні для майбутньої професії.

Освіта в Австрії та процес формування дуальної системи, як і в Німеччині, складається з декількох етапів. [72, с. 91]. На першому етапі після закінчення початкової школи, вибирається тип загальноосвітньої школи чи гімназії, де готують учнів до вступу в ЗВО. На другому етапі підліткам віком 14 років дозволяють переходити в гімназії (загальноосвітні, з науковим нахилом зі спеціалізацією в галузі економіки), після чого вони мають право вступати в австрійські ЗВО. Третій етап виник у результаті запровадження реформ (двохрівнева гімназійна система освіти). Четвертий етап став можливим після вступу Австрії до Європейського Союзу. Це – можливість навчатися в школах нового типу за професійно орієнтованими програмами в рамках співпраці гімназії та ЗВО (за досвідом Німеччини, Швеції, Швейцарії та інших країн).

У Нідерландах, згідно з Законом «Про професійну освіту та освіту дорослих», професійна освіта здобувається в регіональних центрах професійного навчання на основі комбінування навчання з професійними заняттями на виробництві [299, с. 128-134]. Є дві моделі навчання: а) «school-based» (шкільна освіта – 60%, практичне навчання – 40%); б) «work-based» (практичне навчання – 80%, шкільна освіта – 20%). Професійна підготовка майбутніх кваліфікованих фахівців здійснюється у 42-х регіональних центрах професійного навчання (у найбільшому з них навчається 35 тис. студентів), 12-и аграрних професійних коледжах, 18-и спеціалізованих професійних школах [299, с.129].

Швейцарська система підготовки кваліфікованих робітників цікава тим, що вона, з одного боку, поєднує європейські цінності у підготовці та навчанні здобувачів освіти, з іншого, – використовує свої особливості (найбільш цікаві

форми й методи організації освітнього процесу). Особливостями реалізації принципів професійного навчання у Швейцарії є присутність трьох шарів освіти «знання, розуміння, дія». У межах дуальної програми студенти вивчають багато прикладних наук й одержують практичні навички у відповідній сфері [72, с. 92]. Швейцарська освіта має суттєве схвалення у світі, вона якісна та ґрунтовна, з широким вибором програм. Практично всі випускники працевлаштовані у провідних компаніях різних галузей по всьому світі [1, с. 187].

Дослідники, вивчаючи систему освіти Швеції, підкреслюють, що вона є лідером у сфері освітніх інновацій, а ключовим фактором розвитку є тісне співробітництво державного, приватного, освітнього та промислового секторів, створення спільних проєктів між університетами та підприємствами, що дозволяє створювати перспективи для працевлаштування. Реформи стосуються організації освітнього процесу та принципів організації професійної підготовки молоді, роблячи акцент на практичних навичках та вмінні застосувати набуті знання на практиці [57; 90; 119; 149; 242].

Пріоритетним у розвитку професійної освіти країн Європи, що мають по-різному організовану систему освітнього процесу, залишається забезпечення відповідності й балансу професійної освіти та навчання, потреб ринку праці й працевлаштування випускників. Найкраще всі зазначені аспекти реалізуються у системі дуальної корпоративної моделі професійної освіти. В історії професійної освіти Європи вперше чергування ролей і зобов'язань між підприємством та закладом освіти було визначене в Німеччині й Данії, а саме: у 1869 році в ст. 142 Промислового кодексу територій Федерації Північної Німеччини; в 1889 році в Данії в «Законі про учнівство». У 1919 році в «Декларації про регулювання системи учнівства» (Німеччина) було визначено проєкт схеми професійної освіти і навчання; у 1969 році, основні елементи цієї схеми були внесені в Акт про професійну освіту Німеччини [85, с. 119]. Фактично цей тип навчання започаткував індивідуальну практичну професійну

підготовку. Професійне навчання та виховання в умовах ремісничої діяльності здійснювалося на основі використання методів наслідування, повторення та формування в учнів навичок і вмінь виконання складних операцій. Ця форма професійної підготовки впроваджувалась у ремісничих школах і тривала до середини XIX ст. [291, с. 23–24].

Отже, із усіх зарубіжних країн на особливу увагу заслуговує досвід Федеративної Республіки Німеччина як країни, що має високі економічні показники розвитку та досвід у реформуванні системи професійної освіти в період, коли компетентні органи ФРН констатували відставання розвитку професійної освіти у своїй країні, що негативно позначилось на загальній ситуації [233, с.249]. Саме тоді важливу роль стали надавати розвитку трудового потенціалу країни.

Різні аспекти професійної освіти Німеччини, методики професійного навчання розглядали в своїх працях науковці А. Ліпсмейер, Й. Мюнх, А. Шельтен, В. Штратенверт. У своїх дослідженнях, спираючись на певні історичні аспекти розвитку господарства та соціальної сфери Німеччини, вони довели, що початкова професійна освіта й навчання як сформована система підготовки кваліфікованих робітників бере свій початок у період Раннього Середньовіччя. Один майстер брав на навчання трьох – чотирьох учнів, а відтак було поширене ремісниче індивідуальне навчання молоді 12-18 років й тривалість такого навчання становила чотири роки [292, с. 23]. Саме цей період визначено початком зародження професійної освіти, модель якої мала форму індивідуального навчання в майстра.

Пошук конструктивних ідей щодо підвищення якості підготовки робітничих кадрів та їхній тісний зв'язок з соціально-економічною сферою, завжди були об'єктом досліджень німецьких науковців. Зокрема німецький науковець А. Шельтен (A. Schelten) досліджував різні форми експериментального навчання у професійних школах Німеччини та виокремив такі: експериментальне навчання, що орієнтується на пізнання;

експериментальне навчання, що орієнтується на застосування; експериментальне навчання, що зорієнтоване на тренування [302, с. 155].

Німецький дослідник М. Шміль (M. Schmiel) займався класифікацією форм і методів професійного навчання. Основною формою організації практичного навчання вважав трудове наставництво [303, с. 103].

Й. Мюнх (J. Münch) значну увагу надавав питанням співпраці різних установ щодо регулювання кількості навчальних місць з метою підвищення якості освіти [291, с.822].

А. Ліпсмайєр (A. Lipsmeier) у своїх дослідженнях відзначав, що юридична складова, яка забезпечує функціонування професійної освіти є досить загальною, тому важливу роль надавав професійній кваліфікації [285, с.86].

Питаннями порівняльної педагогіки займалися О. Анвайлер, І. Рюттеннауер, Л. Фрезе, Г. Хілліг та інші. Зокрема, В. Штратенверт (W. Stratenwerth) досліджував особливості організації професійного навчання на підприємствах та в закладах освіти, важливу роль в своїх дослідженнях надавав виникненню та розвитку різних видів ремесел (професій), здійснював порівняльний аналіз професійної підготовки в різних країнах світу (СРСР, Румунії, США та ін.) [307; 308; 309] та систематизовані навчальні програми різних професійних шкіл. Із цього моменту почалася фаза консолідації дуальної професійної освіти та підготовки учнів для потреб конкретних виробництв [281].

О. Анвайлер виокремив такі етапи розвитку порівняльної педагогіки: суб'єктивний; об'єктивно-дескриптивний; аналітично-експлікативний (1976р.) У своїх працях О. Анвайлер зазначав, що важливу роль відіграє міжнародна співпраця, адже завдяки цій діяльності збагачується науковий потенціал Німеччини, відбувається постійний обмін ідеями та досвідом. Історичний досвід теж засвідчує важливість міжнародної діяльності в стінах класичного університету. З 60-х років XX століття простежується постійне кількісне зростання іноземних студентів. Якщо у 1960 році їх налічувалось близько 5 тис.

студентів, то у 70-х роках XX століття їхня кількість зросла до 12 тис. [11, с. 50].

Отже, порівняльний аналіз та типологічний підхід дозволили зробити висновок: проблеми розвитку професійної освіти у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях розглядаються в контексті компетентнісного підходу з домінуванням дуальної корпоративної системи освіти (Німеччина, Австрія, Швейцарія, Данія тощо), що найбільше відповідає вимогам глобалізованого суспільства й виявляє тісний зв'язок з соціально-економічною сферою. Німецьку систему професійно-технічної освіти вбачаємо найперспективнішою для методичних рецепцій та соціального партнерства. Її суть полягає в наданні переваги у підготовці фахівців будівельного профілю практичній частині за обраним фахом на підприємстві.

1.2. Історичне становлення діяльності освітніх закладів будівельного профілю Федеративної Республіки Німеччина та України

З метою проведення типологічних паралелей та відмінностей, що можуть стати відправною точкою для розроблення рекомендацій щодо запозичення німецького досвіду підготовки фахівців будівельного профілю, доцільно розглянути історичні віхи становлення діяльності освітніх закладів будівельного профілю Федеративної Республіки Німеччина та України. Зокрема, необхідно розглянути еволюційні зміни та історичні аспекти реформування професійної освіти Німеччини, визначити чинники, що були рушійними для реалізації та розробки прогресивних ідей в професійній освіті.

У Німеччині здавна одночасно з ремісничими школами, котрі надавали робітничу кваліфікацію, функціонували заклади освіти, що здійснювали підготовку працівників різного рівня кваліфікації з інших професій: лицарські академії, в яких нащадки дворян оволодівали навичками й вміннями практичної діяльності у сфері будівництва, сільського господарства, ремесел, управління та військової справи (з XVII ст.); бухгалтерські школи (з XIV ст.); художні академії (з XVIII ст.); будівельні професійні школи (з XVIII ст.); торговельні

школи (з XVIII ст.); гірничорудні навчальні заклади (з XVIII ст.); недільні школи малювання (з XVIII ст.) та інші [1, с. 14; 100, с. 46; 233, с. 65]. Набуття професійних навичок відбувалося шляхом багаторазового повторення та виконання тієї чи іншої операції чи ряду операцій, притаманних конкретній професії [110, с. 81].

У XII столітті в усіх галузях економіки Німеччини поширилися товарно-грошові відносини, передумовою яких став той факт, що більшість населення на германських землях були фермерами, закріпаченими представниками державної знаті та монастирів. Унаслідок цього від 1100 року навколо імперських фортець, замків, палаців єпископів та монастирів почали з'являтися нові міста, а в них установлюватися міські права та свободи, що дозволило ремісникам із часом стати самостійним промисловим класом і налагодити створення ремісничих гільдій, де вони намагалися встановити суворі правила та одержати контроль над містами. Втім, деякі міста домагалися більш широких прав у самоврядуванні: особиста свобода, міське право, що сприяло відділенню ремесла від землеробства, перетворенню міських ремісників на власників певних засобів виробництва; уможливлювало розвиток галузевих організацій ремісників – цехів, які захищали їхні інтереси [18; 256; 294]. Ці події привели до розвитку в Німеччині міських ремесел і ремісничого учнівства.

Із плином часу реміснича форма організації праці в Німеччині та питання професійної освіти все більше знаходили своє відображення в контексті вимог, що визначали життя суспільства. Навчання ремесла включало в себе, як формування в учнів навичок виконання тих чи тих операцій, так і їхнє входження в соціальну роль через професію. За ремісничої форми навчання практично не існувало систематичної передачі учням теоретичних знань, тому якість навчання залежала від майстерності педагога, від його таланту як вихователя і, звичайно, від його професіоналізму [73]. У той період для більшості народів це було проявом типового навчання, що одержало назву «догматичне». При ньому цілі, зміст, форми, методи, засоби та прийоми

навчання практично не змінювалися впродовж декількох поколінь. Безперечно, такий стан професійного навчання не міг задовольняти запити практики, тому своєрідним виходом із цього «глухого кута» стала учнівська майстерня, що виникла в готичну епоху[319].

Готична епоха (середина XIII ст.) мала значний вплив на навчання майстрів із будівництва. Під час зведення готичних кафедральних храмів, після досить простого будівельного стилю романтики, перед ними поставали значні проблеми, оскільки новий архітектурний стиль вимагав принципово нових будівельних технологій і будівельної теорії. Д. Торопов указав, що через це актуалізувалася проблема професійного навчання, котра була вирішена за допомогою повної диференціації будівельних ремесел і формування особливої дидактики, а саме: виникнення письмових засобів – книг із будівництва та архітектури; технічних допоміжних засобів – будівельних моделей і шаблонів [185]. Будівництво кафедральних соборів відбувалося на великих будівельних майданчиках, при яких створювалися спеціальні майстерні, де навчалися учні [191]. Так у середині XIII ст. в учнівських майстернях будівельників окреслився другий компонент дуальної системи професійного навчання – теоретичний.

За епохи Ренесансу (близько 1400 р.) відсутність теоретичного навчання взагалі унеможливила навчання ремесла, оскільки в Європі затвердився абсолютно новий стиль мистецтва. Ремісники (наприклад, ковалі по золоту) опинилися в скрутному становищі, оскільки новий стиль вимагав освоєння в стислі терміни нової техніки та технології виготовлення. Через це професійне навчання в Німеччині збагатилося ще одним складником – підвищенням кваліфікації. Воно проходило в іншого майстра (найчастіше відбувалися поїздки до Італії, де й сформувався новий стиль мистецтва), що дозволило накопичити загальноєвропейський досвід тих часів; розвинути графічні засоби навчання, які після відкриття друкарства, сприяли поширенню знань. Такий досвід дозволив організувати перші професійні школи (школи мистецтва), де спільно навчалися ремісники й художники.

У професійній практиці виникло нове місце реалізації теоретичного компоненту дуальної освіти – «професійна школа», що одержав цю назву лише через п'ятсот років [288]. Із виникненням у XV – XVI ст. у різних регіонах Європи політичних структур – держав – почався процес економічної конкуренції між ними. У цей період, як зазначила Н. Абашкіна (1998), професійна освіта стала важливим інструментом держави для набуття нею економічного впливу та затвердження своєї незалежності. Створювались ремісничі школи, що надавали робітничу кваліфікацію, починали функціонувати такі заклади освіти, котрі здійснювали підготовку працівників різних рівнів кваліфікації з інших професій: лицарські академії, де здобували навички й уміннями практичної діяльності у сфері будівництва, сільського господарства, ремесел, управління та військової справи; бухгалтерські школи; художні академії; будівельні професійні школи; торговельні школи; гірничорудні заклади освіти; недільні школи малювання тощо. Розглядаючи процес ремісничого навчання в Німеччині від зародження до XV – XVI ст., простежували такий шлях формування змісту важливої складової дуальної системи: практичної, виробничо-ремісничої, що досі відіграє вирішальну роль у вказаній формі професійної освіти.

Незважаючи на потреби в теоретичній складовій, у цих закладах освіти здійснювалася переважно практична професійна підготовка фахівців. Теоретичному навчанню на виробництві відводилося дуже мало часу, хоча загальноосвітніми знаннями учні мали можливість оволодівати в недільних, релігійних, народних та інших типах шкіл. За результатами досліджень Д. Торопова, незважаючи на те, що ремісничі стани твердо дотримувалися певних правил у вихованні законослухняних громадян, вони не відкидали важливості засвоєння учнями систематичних теоретичних знань, і ця позиція знайшла своє відображення в цехових статутах багатьох герцогств [185]. Так, цеховий статут герцогства Веймарська Саксонія від 1821 р. містить рекомендацію щодо

засвоєння учнем певних теоретичних знань і практичних умінь, створюючи тим самим для нього умови щодо подальшого навчання письма й лічби [191].

Зміна характеру праці під впливом індустріалізації знаменувала собою новий етап розвитку дуальної системи професійної освіти. Ремісниче учнівство перестало задовольняти потреби в кваліфікованих кадрах через невиправдано вузькі спеціалізації, низький рівень теоретичної підготовки. Поширені тоді методи спостереження й імітації за принципом: «дивись – повторюй – тренуйся» під керівництвом досвідчених ремісничих майстрів відрізнялися низькою якістю, оскільки орієнтувалися на збереження консервативного способу навчання, у той час як розвиток професійного рівня навчання вимагав змін. Наявні були й спроби змінити форму навчання учнів: у 1760 р. у маркграфстві Баден зробили обов'язковим відвідування уроків малювання для ремісничих будівельників.

Збільшена кількість робіт, що виконувалися за рекомендаціями майстрів, вимагала теоретичних знань, які ставали все більш важливими в роботі. Це спричинило розвиток навчальних планів та зародження основ професійної дидактики. Поява реальних шкіл в епоху Відродження знаменувала собою появу моделі освіти, конкурентної цеховому методу навчання [281]. Передові галузі промисловості Німеччини того часу, що зазнавали впливу нових технологій і форм організації праці, почали ініціювати масштабні реформи в системі професійної освіти. Ф. Кюберт указав, що перехід від ремісничого учнівства до професійного навчання на виробництві сприяв розмежуванню партнерів у педагогічному середовищі, а теоретична частина професійної освіти стала належністю професійних шкіл. Коли ж пізніше, в умовах інтенсивного розвитку промислового виробництва, виникла необхідність в теоретичному обґрунтуванні професійного навчання, основи практичного навчання та його організаційні форми були достатньо сформовані на базі «ремісничої» школи, що виросла на традиціях релігійної недільної школи [279].

Отже, професійне навчання в ремісництві цілком визначалося конкретно людиною, яка проводила заняття і знання якої не завжди відповідали рівню розвитку виробництва. Навчання із застосуванням теоретичних знань стало найважливішим інструментом подолання подібної практики.

У 1876 р. німецький економіст, соціолог і політик К. Бюхер розробив концепцію, згідно з якою професійна освіта повинна зосереджуватись у школі та майстерні, тобто реорганізовані народні школи (Volksschule) повинні були мати при собі так звані навчальні майстерні. У той час як ідеї К. Бюхера повільно приживалися в південно-німецьких громадах, у 1878 р. пруські державні залізничні підприємства зробили серйозну спробу оновлення системи освіти. Так, підготовка залізничних робітників перемістилася зі сфери виробництва до спеціальних навчальних майстерень, де під керівництвом майстрів проходив процес навчання всіх необхідних видів робіт на залізниці, металознавства, ремонтної справи [185].

Професійна школа в дуальній системі від самого початку взяла на себе частину функцій загальноосвітньої школи: разом зі спеціальними предметами в ній викладалися загальноосвітні дисципліни, такі як політика, математика, рідна мова, релігія, спорт та ін. У останні роки в науковців Німеччини із цього приводу також виникли розбіжності в поглядах [219; 225; 244; 248; 283], але офіційно перелік навчальних дисциплін у професійній школі сучасної Німеччини поки не переглядався. У процесі розвитку суспільства, створення підприємств та фабрик у ХІХ ст. значно зросла кількість учнів у ремісничих школах, і майстер-педагог вже не мав змоги достатньо часу приділяти кожному учневі, тому виникла необхідність реформувати цю форму освіти [1,с.187.]. Освітній процес був поділений на теоретичну та практичну частини й був регульований «Положенням про ремісництво» (1869-1871 рр.), метою якого було упорядкування системи професійної освіти: підприємства зобов'язані були направляти учнів у школи подальшого навчання (Fortbildungsschule) для здобуття загальної освіти і професійних теоретичних знань.

З 1869-1932 рр. були перші спроби вдосконалення професійної освіти: та складені перші навчальні програми, зміст яких полягав у поєднанні теоретичного та практичного навчання. У ці роки багато німецьких педагогів вивчали та досліджували становлення професійної освіти. Так Г. Кершенштейнер був одним із перших, що увів поняття «дуальної системи». Будучи на посаді шкільного радника в Мюнхені облаштував, створені на той час, народні та ремісничі школи у відповідності до їх спеціалізації: майстерні, лабораторії, кухні, шкільні сади, класи для креслення та малювання, куточки живої природи, тощо. Г. Кершенштейнер категорично заперечував ефективність переходу дитини у доросле життя через наявне професійне навчання і наполягав на поступовій освіті.

Отже, саме з 1896 р. німецька професійна школа почала реформи в контексті вимог промисловості, ініціатором яких став директор перших шкіл у Мюнхені Г. Кершенштейнер (1911), стверджуючи, що головним завданням народної школи є загальна трудова підготовка. Проводячи чітку межу між теоретичною та практичною складовою професійного навчання, дослідник реформував систему освіти відповідно до свого бачення [194, с.71-77]. Набуття знань у таких школах відбувалося відповідно до віку та навчання й сприяло визначенню учнів у виборі професії. Вже у ті роки розвиток особистості займав чільне місце, а освітній процес був спрямований на саму особистість, її індивідуалізацію, задоволення її внутрішніх потреб.

Значну роль у розвитку освіти відіграла перебудова Німеччини у промисловому та економічному плані. Розбудова фабрик, заводів, вихід країни на потужну світову індустріальну платформу зумовили необхідність підвищення рівня кваліфікації фахівців. Для збереження сформованих освітніх програм та недопущення дестабілізації в освітній системі у 1980 році було створено Німецький комітет з питань технічної освіти, компетенцією якого було вивчення, узагальнення професійної та загальної освіти, правове регулювання, структуризація та систематизація кваліфікаційних освітніх

програм та дуальної системи навчання, а в 1897 році був прийнятий Закон «Про Захист ремісників» [66, с. 19-20].

Більш якісне поєднання практичної та теоретичної складових дуальної системи навчання відбулося в 90-х роках XIX століття після того, як виробнича галузь Німеччини відчула дефіцит кваліфікованих робітничих кадрів. Наприклад, на заводах «Siemens» у період 1887 – 1890 рр. на роботу було прийнято понад 1300 нових робітників, у результаті чого чисельність робочого персоналу подвоїлася. Ремісничі майстерні не встигали покривати збільшуваний попит на учнів у сферах виробництва. Дефіцит відчувався навіть на державних вакансіях: пошті, телеграфі тощо. У зв'язку із цим підприємства почали відкривати власні школи професійного навчання, які поєднували роботу учня на виробництві та набуття в школі робочих спеціальностей. Так, підприємство «Koenig & Bauer» і заводи Siemens & Halske з 1891 року стали створювати так звані «куточки учня», а вже в 1906 році була створена перша заводська школа (Werkschule) [225, с. 295–308].

Поділ праці та механізація сильно змінили структуру робочих місць: одних рекомендацій і порад майстрів на виробництві було недостатньо. Вартість машин, що використовувалися для навчання, зростала, а виробничі процеси набули більш комплексного характеру. У результаті склалися всі передумови для того, щоб підприємство як місце навчання і підготовки фахівця випало з мінливого процесу професійної освіти й поступилося місцем професійній школі, навчання в якій не обмежувалося лише підготовкою учнів до кваліфікованих робіт на виробництві, а розкривало їхні інтереси і таланти й педагоги демонстрували б свої педагогічні можливості.

Серед німецьких науковців, які вивчають становлення й розвиток дуальної форми професійної освіти Німеччини [235; 265; 279], досі ведуться чисельні дискусії щодо визначення ролі професійних шкіл у дуальній системі професійного навчання того часу. Ці школи не одразу були визнані як обов'язкова складова професійного навчання. Лише на початку нашого століття

релігійні недільні школи (вечірні) були замінені денними, які переважно сприяли засвоєнню учнями певного обсягу теоретичних знань, тому дослідники з повним на те правом називали її школою, супутньою професійному навчанню, хоча під час дискусії висловлювалися думки, що це не «супутня» частина професійного навчання, від якої можна відмовитися, а невід’ємна частина, обов’язковий складовий компонент дуальної форми професійної освіти.

Окреслена вище модель навчальних майстерень поширилась лише у двадцятих роках ХХ ст. саме завдяки сформульованому Г. Кершенштейнером дуальному принципу професійної освіти: практичне навчання – на виробництві, теоретичні заняття – у професійній школі. Визнаний внесок Г. Кершенштейнера в розвиток професійної освіти Німеччини дозволив науковцям називати його «батьком дуальної системи» [278].

Дослідники вважають, що в Німеччині іншим поштовхом у розвитку дуальної системи є період 1920 – 1970 рр., який носить назву консолідації дуальної професійної підготовки. У цей період формувалася типово індустріальна професійна підготовка, яка відзначалася технічною модернізацією та наданням процесові професійного навчання на виробництві та в школі чіткої структури. Ці зусилля почали практично реалізовуватися у 20-ті роки, у період Веймарської республіки, були продовжені у часи націонал-соціалізму (1933-1945), а потім відновилися у ФРН.

Подальший розвиток цієї моделі зумовив необхідність відкриття спеціальних установ. Зокрема, були відкриті Німецький комітет технічних шкіл, Німецький комітет технічного трудового удосконалення, Робочий комітет професійної підготовки, які своєю діяльністю сприяли вдосконаленню професійного навчання, що відрізнялося від традиційного ремісничого. У 1936 р. фактично усунена монополія ремісників на проведення іспитів. Виник новий тип кваліфікації – робітник-фахівець, який із тридцятих років є провідною фігурою в дуальній системі.

Після падіння Веймарської республіки, у 1934 році в межах фашиського рейху була проведена централізація управління школами завдяки створенню Міністерства науки, виховання і народної освіти для всього рейху, що сприяло урівненню державних професійних шкіл. За цієї умови було легше здійснювати регулювання ідеологічним вихованням у сфері професійного навчання. З 1937 р. професійні школи підпорядковувались єдиним законам управління. Наступним заходом Третього рейху було запровадження у 1938 р. розпорядження про обов'язковість професійного навчання на всій території Німеччини для тих, хто не вчиться в гімназіях або інших закладах освіти. У 1940 р., було прийнято відповідне розпорядження, яке встановило єдиний часовий обсяг професійного навчання у професійних школах. Завдяки створенню нових навчальних програм (1937 р.) професійна підготовка на виробництві й навчання в професійній школі поєдналися тісніше; у тому ж році на правовому рівні було узгоджено питання про носіїв фінансування професійної школи.

У такий спосіб у 30-ті роки ХХ ст., завдяки політиці націонал-соціалістів була юридично закріплена форма класичної обов'язкової професійної школи з обов'язковим трьохрічним навчанням, обов'язковість фінансування професійної школи місцевими і земельними органами, єдині навчальні програми, тісне поєднання навчання у професійній школі із практичною підготовкою на підприємстві; створення дорадчих органів професійних шкіл, надання педагогам професійних шкіл статусу держслужбовців. Але, як вважають дослідники, фактично всі ці положення у період Третього рейху не були реалізовані із причин відсутності коштів і часу [177, с. 125].

З 1933 по 1944 роки професійна освіта Німеччини характеризувалася технічним розвитком, оновленням структури змісту навчання, створенням нових освітніх програм, впровадженням обов'язкового професійного навчання [3, с.207].

Після розгрому фашизму в ФРН, в умовах федеративного об'єднання земель професійні школи почали функціонувати у повному обсязі. У 1953 р. завдяки ініціативі профспілок, було розпочато дискусію про професійну освіту та лише у 1969 р. у ФРН було прийнято закон про професійну освіту. Вивчення політики у сфері освіти, що проводилася у ФРН та НДР після 1945 р. дає можливість виявити відмінні та спільні ознаки, які були зумовлені соціально-політичним устроєм та педагогічними цілями, що мали місце в обох державах.

Після 1945 р. в НДР було створено єдине управління народною освітою, на відміну від цього у ФРН відбулося відновлення адміністративного поділу на федеральні землі з органами управління освітою у кожній землі – земельними міністерствами освіти. Теорія й практика навчання у колишній НДР після 1945 р. перебували під сильним впливом ідей «трудової школи» часів Веймарської республіки й системи підготовки робітничих кадрів в СРСР. Проходить процес відсторонення від ідей «педагогіки реформ» та її навчальної практики. В офіційних керівних документах підкреслюється провідна роль викладача й відкидаються всі інші принципи навчання. Така шкільна політика у НДР залишається незмінною до кінця 80-х років. У НДР планування й управління системою профосвіти були компетенцією держави. Оскільки у НДР засоби виробництва належали державі, то професійне навчання було включене до державного економічного планування.

Кінець 40-х років у ФРН відзначився економічною скрутою й турботами про відбудову зруйнованих закладів освіти. Професійне навчання на підприємстві ґрунтувалося й ґрунтується у ФРН на приватно-правному договорі про професійне навчання. Процес цієї підготовки відбувається відповідно до розпорядку про професійне навчання, затвердженого державними органами, і контролюється громадсько-правовими об'єднаннями – Палатами. Таке переплетення відповідальності у професійному навчанні пов'язане з фінансуванням професійної підготовки: підприємці фінансують навчальний

персонал підприємства, виділяють кошти на організацію місць навчання, а компетенцією держави є організація й фінансування у професійній школі.

У ФРН не проводилося планування освіти: регулювальним чинником тут був ринок. Що ж до принципу розподілу спеціалістів після завершення навчання, то у ФРН він ґрунтувався на принципі індивідуального попиту в освіті, що має надійну конституційно-правову гарантію.

Період 50-х років в освітній політиці ФРН дехто з дослідників називає «десятиліттям застою». Дюссельдорфська угода 1955 р. про уніфікацію у сфері шкільного навчання стабілізувала розвиток шкільної справи, оскільки на початку 50-х років у ФРН виникла загроза справі освіти й виховання у вигляді «шкільного хаосу». У НДР було прийнято постанову про обов'язкову 10-річну школу (1952 р.) та закон про соціалістичний розвиток школи (1959 р.), відповідно до яких у всіх школах НДР упроваджується політехнічне навчання. З 1958 по 1966 роки цей процес носив суперечливий характер, тому що не було розроблено дидактичних основ політехнічного навчання, крім того, було завищено вимоги, пов'язані з упровадженням у школах політехнічного навчання. Це завищення вимог полягало у намаганні дати учням 9-10 класів разом із політехнічною підготовкою основи професійної освіти. У 11-12 класах, призначенням яких було набуття повної середньої освіти й право вступу до ЗВО, запроваджувалося повне професійне навчання (з 1962 р.).

Попри всі відмінності в системі освіти НДР продовжували існувати основні ознаки системи навчання, що за сутністю були спільними для німецької традиції. Типовим для системи професійної освіти в Німеччині був і є зв'язок навчання й професійної підготовки на підприємстві в межах державного регулювання й кооперування двох місць навчання. Така форма професійної підготовки у колишній НДР була впроваджена у 1948 р., створенням професійних шкіл на народних підприємствах, що з часом стало головним різновидом професійного закладу освіти. У кінці 50-х р. у НДР третина всіх професійних шкіл була організована на підприємствах й становила дві третини

від усіх профшкіл країни. Саме підприємство було відповідальним за підготовку молодих спеціалістів [177, с.125].

Отже, з 1945 по 1960 рік, у зв'язку із закінченням Другої світової війни, відбувалися зміни як політичного, так і економічного та освітнього характеру. Освіта Німецької Демократичної Республіки увійшла в підпорядкування єдиного управління народною освітою, а Федеративної Республіки Німеччина – земельним міністерствам освіти, що утворилися внаслідок адміністративного поділу на федеральні землі окремими органами управління. У цей період відкрилися народні школи (на зміну ремісничим) на базі підприємств й було прийнято низку нормативних актів щодо освіти: Закон «Про єдину соціалістичну систему освіти», 1965 р.; Закон «Про професійну освіту», 1966 р.; «Структурний план освіти», 1970 р.; Закон «Про захист працюючої молоді» 1969 р. У відповідності саме до цього закону Федеральна установа праці Німеччини повинна була співпрацювати з загальноосвітніми та професійними закладами освіти [110, с. 82].

До затвердження 14 серпня 1969 року закону про професійну освіту дуальна освіта в Німеччині регулювалась законами про торгівлю, ремесла, промисловість і торгівельні палати [218]. Як уже зазначалося вище, термін «дуальна система» був уведений у педагогічну термінологію в середині 60-х років минулого століття у ФРН як нова, більш гнучка форма організації професійного навчання. Тобто це подвійний вид освіти, при якій навчання осіб у закладах освіти проходять на підприємствах [72, ст. 91].

На початку ХХ ст. Німецький комітет з питань виховання та освіти прийняв рішення про реформу народної школи в головну та впровадження дуальної системи освіти в заклади професійної підготовки. Ця система й дотепер має світове визнання. Дуальна система підготовки включає в себе теоретичне навчання (1-2 дні) і практичне навчання (3-4 дні), тобто на виробництві. Атестація випускників закладів, що працюють за дуальною системою, здійснюється незалежною комісією Торгово-промислових та

Ремісничих палат. У процесі дослідження встановлено, що ця система визнана на міжнародному рівні і як вагомий чинник розвитку країни, особливо у післявоєнний час.

У 1969 році Центральний координаційний орган управління освітою і культурою Німеччини створив спеціальне училище підвищеного типу, яке готувало старшокласників до вступу в заклади вищої освіти й мало статус закладу середньої освіти другого ступеня, а Німецькою радою з питань освіти розроблено «Структурний план освіти», що охоплював усю систему освіти від початкової загальноосвітньої до професійної.

Об'єднання Німецької Демократичної Республіки та Федеративної Республіки Німеччина у 1990 році в єдину країну черговий раз викликало зміни в освітньому середовищі, і, як результат, – низку проблем: підприємства у зв'язку із скороченням, приватизацією та закриттям змушені були відмовитися від прикріплених до них фахових шкіл, тобто учні не мали змоги навчатися, а викладачі – працювати. Це питання було вирішено за допомогою нових програм, розроблених федеральним урядом, федеральною службою працевлаштування та земельними органами.

Зміст професійної освіти Німецької Демократичної Республіки та Федеративної Республіки Німеччина, як зазначалося вище, мав відмінності. У НДР переважали професії пов'язані з випуском продукції та сільським господарством, а в ФРН приблизно однакова кількість професій припадала на сферу обслуговування та ремісничо-технічну і сільськогосподарську. У зв'язку з впровадженням дуальної системи навчання федеральними (державними) та земельними органами влади було надано необхідну кваліфікацію викладачам та майстрам, заклади професійної освіти одержали необхідну нормативну базу, поставлено питання розбудови позапідприємницьких навчальних центрів на нових землях для забезпечення навчальними місцями та якістю професійної освіти [5, с.15].

У 1965-1970 рр. створені нові державні органи керівництва: Міністерство науки та освіти, Комітет з наукових досліджень та питань освіти, Наукова рада, Рада з питань освіти. У Німеччині значну роль надають традиціям, і дуальна система професійної підготовки є яскравим вираженням й підтвердженням такого світобачення. Практично кожен роботодавець сприймає участь в дуальній системі як посильний внесок в добробут суспільства, проте вагома користь для роботодавців полягає у підготовці кадрів, у першу чергу, для власного підприємства. Загалом витрати на підготовку одного учня становлять майже 18000 євро, але роботодавців це влаштовує, оскільки вже під час навчання учень приносить прибуток підприємству й у такий спосіб покриває витрати на навчання [85, с. 120].

Отже, Німеччина має розбудовану, стару й досконалу систему професійно-технічної підготовки, що включає практично всі види навчання – від дуже старої моделі учнівства (кількарічна підготовка на робочому місці) до подібних до наших технікумів професійно-технічних закладів з денним навчанням, частина якого відбувається на виробництві [145, с.69-72]. Разом з тим, дуальна система освіти ФРН, яка виникла в перехідний період, досі залишається об'єктом суперечок і пошуків численних переваг та недоліків [9, ст.77].

Професійна освіта Німеччини зазнавала певних проблем, серед яких – фінансування, низька успішність, обмежена кількість навчальних місць тощо. У зв'язку з цим були створені позапідприємницькі навчальні центри, що давало додаткові навчальні місця та професійну підготовку, впроваджувалися в навчання інноваційні та комунікативні технології. Отже, розглянувши детально історію формування системи професійної освіти у Німеччині, можна виокремити три основні етапи її реалізації [32; 274, с.16]:

I. Етап – від Раннього Середньовіччя до 1969 р.;

II. Етап до 1999 р.;

III. Етап з 2000 р., що ознаменувався підписанням Болонської декларації.

Фактично перший етап можна поділити на певні періоди розвитку та становлення професійної освіти: I – виникнення ремісничого учнівства (індивідуалізація навчання); II – поширення професійного навчання на виробництві; III – виникнення шкіл подальшого навчання; IV – з'являються народні школи; V – поширені заводські школи; VI заключний період – виникнення та поширення професійних шкіл. Відтак, на першому етапі в науці виникає термін «дуальна система», що означає поєднання практичної та теоретичної орієнтації академічного навчання, на перший план виходить зв'язок практики з теорією. У 1970-х роках Наукова Рада ФРН критикувала, що існуючі на той період методи дослідження, які проводились у різних професійних сферах, частіше саме в технічних, не мали ніякої практичної цінності для студентів технікумів і професійно-технічних училищ [274, с.17].

Другий етап характеризувався прийняттям законів стосовно закладів вищої освіти прикладних наук та їх створення на території окремих федеративних земель Німеччини [13, с. 93]. Спільними завданнями федеративного уряду та земель, що були визначені через докорінні зміни законів від 12 травня 1969 р., стали: право участі в розбудові системи вищої освіти; федеративний уряд та землі можуть співпрацювати в межах угод у галузі планування освіти та просування об'єктів і проєктів наукових досліджень; федеративний уряд отримав частину компенсації за загальними принципами вищої освіти на конкуруючу законодавчу компенсацію для регулювання виплат і стипендій студентам [14, с. 94]. Лише закон про Вищу освіту (HRG) федеративного уряду 1976 р. підняв заклади вищої освіти прикладних наук на однаковий правовий «третинний рівень» [271, р. 6] з університетами. Згідно з цим законом, зазначеним інституціям вищої освіти надавалася свобода наукових досліджень і навчання, а також гарантувалось академічне самоврядування. Отже, на цьому етапі заклади освіти законодавчо укріпили свої позиції щодо планування освітніх програм, соціального партнерства з іншими закладами та установами.

З 1999 р. розпочинається Болонський процес, з яким саме пов'язують третій етап змін та формування закладів вищої освіти прикладних наук. Відповідно пункту 19 Закону про вищу освіту в Німеччині [271, р. 8], вводиться дворівнева система вищої освіти: бакалавр і магістр. Поєднання навчання академічного та на виробництві дозволяє підготувати висококваліфіковані кадри. Дуальна форма навчання не може бути застосована до всіх спеціальностей, особливо результативною вона є у прикладних спеціальностях. Крім того, на думку Н. Абашкіної, дуальна система забезпечує рівновагу між попитом і пропозицією фахівців на ринку праці та передбачає «підготовку саме такої кількості фахівців і такої якості знань та вмінь якої в певний час потребує ринок праці» [1, с.107]. Також вона ефективна для галузевих закладів освіти, що дозволяє використовувати сучасну матеріально-технічну базу роботодавців.

У подальшому дискурсі аби зрозуміти напрями розвитку сучасної освіти, важливо оцінити та проаналізувати історичні зміни в системі економіки й освіти нашої країни. Історія розвитку професійно-технічної освіти засвідчує, що її основи було закладено ще в часи Київської Русі, а в середньовіччі поширилися школи ремісничої майстерності та система індивідуальної професійної підготовки у козацькому суспільстві на Слобожанщині в XVI – XVIII столітті. Вже у 1825 році на території України нараховувалося 674 промислових підприємств, для яких потрібно було підготувати відповідні робітничі кадри [159, с.232].

Спираючись на висновки дослідників, а також на виявлені архівні документи, дослідник історії професійно-технічної освіти І. Лікарчук конкретизує хронологічні рамки в розвитку підготовки робітничих кадрів в Україні. Він визначає такі головні періоди в розвитку систем професійної підготовки робітничих кадрів в Україні:

1. Перший період – з кінця 80-х років XIX століття – до 1920 року. Після прийняття «Основних положень про промислові училища» в Україні, як і у всій Росії, розпочалося створення систем промислової, сільськогосподарської та

жіночої освіти. Ці системи існували до 1917 року. Упродовж 1917-1920 років жодному з урядів України, не вдалося створити будь-яку іншу систему професійно-технічної освіти.

2. Другий період – 1920-1929 роки. Період створення та становлення української системи нижчої професійної освіти. Він закінчився прийняттям урядових та партійних рішень про уніфікацію освітніх систем Росії й України.

3. Третій період – 1929-1940 роки. Підготовку робітничих кадрів було підпорядковано господарським наркоматам. Існували галузеві системи підготовки кваліфікованих робітників.

4. Четвертий період – 1940-1959 роки. У цей час була створена та діяла державна система трудових резервів, яка забезпечувала потреби народногосподарського комплексу країни в кваліфікованих робітничих кадрах.

5. П'ятий період – 1959-1991 роки. Упродовж цього періоду відбулися: утвердження єдиного типу закладів освіти, де здійснювалася підготовка робітничих кадрів – середніх профтехучилищ; перехід до єдиних навчальних планів та програм; інтеграція професійно-технічної і народної освіти в єдину систему.

6. Шостий період – з 1991 року, тобто з часу проголошення незалежності України. У цей період тривають пошуки власного шляху розбудови системи професійно-технічної освіти, адаптація її до ринкової економіки, приймається перший в історії України Закон «Про професійно-технічну освіту» [89].

Безумовно, така періодизація не є чимось сталим, оскільки, як зазначає академік Н. Ничкало, серед ознак сучасного періоду розвитку системи треба особливо наголосити на його трансформаційному характері, тобто такому, що передбачає здійснення не тільки перетворень з вдосконалення вигляду й форми об'єкту, а й потребує суттєвих змін його істотних властивостей [115, с.4-5].

Доповнюючи умовну періодизацію варто додати, що сучасний малий бізнес бере свій початок в кустарно-ремісничому виробництві другої половини XIX – початку XX ст. У радянський період історії України його розвиток був

найбільш інтенсивним в період НЕПу (1921-1928 рр.). Як будь-яка галузь народного господарства УСРР кустарно-ремісничя промисловість мала свою систему підготовки кадрів. Її складовою частиною були державні професійно-ремісничі навчальні заклади. Усебічне вивчення їх створення та функціонування доцільне через високу результативність співпраці влади та дрібних виробників у роки НЕПу. Досвід створення та роботи державних професійно-ремісничих навчальних закладів у УСРР у 1921-1928 рр. може бути використаний при розробці концепції розвитку професійно-технічної освіти в сучасній Україні [165, с. 64]. У зв'язку з початком НЕПу проблема підготовки кваліфікованої робочої сили для кустарно-ремісничої промисловості стала нагальною потребою для дрібнотоварного виробництва УСРР. Кадровий голод в кустарній промисловості збільшувався високим спадом робочої сили, який становив близько 5 % на рік. Через це щорічна потреба дрібної промисловості УСРР у робочій силі становила близько 10 тис. осіб [53, с. 41].

У першій половині 1920-х рр. органами радянської влади здійснюються спроби розробити єдину концепцію розвитку державної системи професійно-ремісничої освіти в УСРР. У 1921-1928 рр. провідну роль у поповненні кадрового потенціалу кустарно-ремісничої промисловості УСРР відігравала традиційна система учнівства в приватних майстернях. Обумовлено це було тим, що в руках приватників знаходилося більше 90 % дрібних промислових підприємств, які давали близько 80 % всієї валової продукції кустарного виробництва УСРР [35, с. 17]. Характерною рисою приватного кустарництва був низький освітній рівень основної маси виробників і панування в їх середовищі патріархальних традицій [68, с. 40]. У цих умовах впровадження в систему учнівства соціалістичних принципів виховання та освіти стало проблематичним. Тому було вирішено створити нову державну систему підготовки кадрів радянських кустарів. Передбачалося, що спочатку вона функціонуватиме паралельно з системою учнівства, а потім замінить її.

У процесі формування нової системи державної професійно-ремісничої освіти планувалося максимально використовувати матеріально-технічну базу дореволюційних кустарних шкіл і майстерень (державних, земських і приватних). Навчальний процес повинен був базуватися на поєднанні загальноосвітньої, теоретичної та практичної підготовки, а також на принципах соціалістичного будівництва. Важливість підвищення якості професійної підготовки робітників кустарно-ремісничої промисловості була очевидною. Слабким місцем у навчанні кустарів була відсутність теоретичної підготовки. У великій промисловості УРСР у розглянутий період кількість осіб, які одержали базову теоретичну і практичну підготовку, становила близько 39 %, а в кустарництві таких були одиниці. З усіх кустарів УРСР 86,4% мали тільки початкову шкільну освіту, а в професійному відношенні всі були практиками-самоучками [50, с. 51-52]. Основними цілями нової системи професійно-ремісничої освіти були: допомога широким масам кустарів в освоєнні технічних досягнень, удосконалення технології кустарного виробництва, пропаганда кооперації та підготовка кустарів до переходу в ряди промислового пролетаріату.

У 1925 р. Народний комісаріат праці (НКТ) запропонував п'ять основних типів професійно-ремісничих навчальних закладів. Перший тип – це інструкторський пункт [58, с. 152]. Він повинен був обслуговувати працюючих кустарів свого району, надаючи їм консультації з питань удосконалення конструкції, поліпшення якості та художнього оформлення виробів. На чолі пункту стояв інструктор, здатний самостійно показати нові прийоми і методи роботи. Пункт не повинен мати постійного числа учнів, програми навчання та навчальних годин. У ньому передбачалося проводити виключно індивідуальну роботу з кустарями, які прийшли за порадою, вік яких не обмежувався. У майстерні пункту мав бути один комплект обладнання, невелика технічна бібліотека і музей виробів – взірців для демонстрації та копіювання.

Другий тип – це курси підготовки кустарів. Вони мали бути короткочасними (3-6 міс.). Працювати в зимовий період (вільний для промислів час), давати знання в максимально доступній формі. Планувалося, що їх бюджет наповнюватиметься з коштів районного або окружного бюджету. Курси покликані були навчати оптимальному веденню свого промислу, знайомити зі зразками передової техніки для нього, принципами оцінки сировини. Курси мали використовуватися для ліквідації політичної неграмотності та для формування менталітету свідомого радянського кустаря. На курсах кустарів передбачалося знайомити з основами організації народного господарства УРСР та чинним законодавством, в обсязі, необхідному для успішного керівництва своїм підприємством. На курси приймалися особи, віком від 18 до 25 років. При вступі на курси складався іспит з практичного володіння основами ремесла. Курси функціонували у формі гуртків, у яких було 10-25 осіб. Курси засновувалися на базі тих майстерень, що мали відповідне обладнання. Навчання на курсах було платне, в межах видатків на сировину та оновлення обладнання [58, с. 154].

Третій тип – це навчально-ремісничі майстерні. До них повинна була прийматися молодь віком від 14 до 20 років з числа сільських і міських наймитів, бідняків, середняків. Термін навчання від трьох до чотирьох років. Рівень підготовки в обсязі 4-5 річної загальноосвітньої школи плюс спеціальна професійна підготовка. У майстернях учням планувалося прищеплювати основи кооперативної праці та політичної грамотності. Майстерні утримувалися за рахунок місцевих бюджетів (районного та окружного), коштів держави (субсидії та дотації), різних організацій (ініціаторів заснування майстерень), а також на гроші від продажу виробів учнів майстерень [58, с. 156].

Четвертий тип навчального закладу – це кустарна професійна школа. Вона призначалась для підготовки нового покоління радянських кустарів. У кустарну профшколу повинні були прийматися особи віком від 14 до 18 років,

які мають початкову освіту. Контингент учнів передбачалося формувати з числа потомствених кустарів, а також з жителів тих районів, де були розвинені промисли, що вивчаються в профшколі. Термін навчання в профшколі визначався від двох до трьох років. Засновувати профшколи мали намір на базі навчальних закладів, де були ремісничі майстерні. Передбачалося, що поступово кустарні профшколи відповідатимуть рівню індустріально-технічних навчальних закладів з базовою семирічною освітою [58, с. 155].

П'ятий тип – це курси кустарних інструкторів. Вони мали створюватися при кустарних профшколах в якості додаткового шабля підготовки. Курси інструкторів мали тривалість 1 рік. На курси передбачалося приймати кращих учнів профшколи, а також кустарів з початковою освітою й високою професійною підготовкою. Комісія НКО намітила план створення в УРСР у другій половині 1920-х рр. 118-ти професійно-ремісничих навчальних закладів. Цю кількість було визнано мінімальною для забезпечення кустарної промисловості УРСР кваліфікованою робочою силою [58, с. 155].

Активна, цілеспрямована робота з виконання намічених планів створення державної системи професійно-ремісничої освіти в УРСР почалася у 1925 р. Із запланованих до установи 5 типів професійно-ремісничих навчальних закладів, в якості базових були обрані 3 типи. Перший тип – це кустарно-ремісничі майстерні. Курс навчання в них був 3 роки. Вік учнів – від 14 до 18 років. Майстерні здійснювали підготовку кваліфікованих робітників для кустарно-ремісничої промисловості УРСР. У них приймалися особи без початкової освіти, які вміють тільки читати і писати. В міру ліквідації неписьменності та підвищення технічного рівня дрібної промисловості кустарно-ремісничі майстерні передбачалося реорганізовувати в кустарно-промислові школи. Вони стали другим типом професійно-ремісничих навчальних закладів, що створювалися в УРСР у період НЕПу. Тривалість навчання в них становила 3 роки. Приймалися в них особи, що закінчили чотирирічну загальноосвітню школу. Їх метою була підготовка технічного персоналу середньої ланки для

кустарно-ремісничої промисловості УРСР і її кооперативних організацій. Третім типом професійно-ремісничих навчальних закладів були обрані курси інструкторів з дворічним терміном навчання. На них приймалися вже досвідчені кустарі або випускники вищезгаданих майстерень та шкіл, які після закінчення курсів могли працювати майстрами-викладачами, а також займати керівні організаційно-технічні посади в кустарних артілях.

У 1925-1926 рр. в УРСР було засновано 25 навчальних закладів кустарно-ремісничого типу. Проте їх повномасштабне розгортання почалося у 1926-1927 рр. Їх кількість у цей час досягла 58. У 1927-1929 рр. планувалося довести чисельність навчальних закладів цього типу в УСРР до 104. Однак, активна участь місцевих органів радянської влади, товариств і кооперативних організацій дозволила у 1927-1928 рр. відкрити 58 нових професійно-ремісничих навчальних закладів, перевиконавши план на 12 одиниць. Перший випуск у державних професійно-ремісничих навчальних закладах відбувся в 1928 році. У 25-ти навчальних закладах успішно завершили навчання 250 осіб. У 70 % професійно-ремісничих навчальних закладів УСРР виробничим профілем була ковальсько-слюсарна й столярна майстерність [99, с. 54-55].

Більшість професійно-ремісничих навчальних закладів УРСР фінансувалося з місцевих бюджетів (окружні та районні), а також субсидувалось кустарно-промисловими організаціями (артілі, товариства). У 1926-1927 рр. з державного бюджету на потреби 58 кустарно-ремісничих майстерень і кустарно-промислових шкіл було асигновано 12 500 карбованців. У 1927-1928 рр. на 107 навчальних закладів цього типу було виділено 57 500 крб., а в 1928-1929 рр. на 160 майстерень та шкіл – 155 000 крб. У деяких закладах освіти, для зміцнення матеріальної бази, практикувалося стягування плати за навчання. У різних школах її розмір був неоднаковий, але повсюдно не перевищував 5 крб. на місяць. Плату за навчання вносили переважно учні, що були дітьми заможних батьків [99, с. 56]. У цілому, на заснування нижчого кустарно-ремісничого навчального закладу (майстерня,

пункт) потрібно 3 тис. крб. і стільки ж на щорічне утримання. Заснування кустарно-промислової школи обходилося у 5 тис. крб. а її щорічний бюджет становив 10 тис. крб. на рік [93, с. 34].

В УРСР працевлаштуванням випускників професійно-ремісничих навчальних закладів цілеспрямовано ніхто не займався. Це негативно позначалося на їх професійній самореалізації. Частково цей недолік можна пояснити тим, що місцеві партійно-державні органи всю увагу акцентували на виконанні плану щодо залучення молоді до початкової освіти. Це позбавляло їх можливості оперативно займатися проблемами професійно-ремісничої освіти. Асигнування кустарно-промислової кооперації УСРР на професійно-ремісничу освіту в другій половині 1920-х рр. носили регулярний характер і мали тенденцію до збільшення [99, с. 56]. Однак не потрібно переоцінювати ці зусилля. Наприклад, у 1928 р. кустарно-промислова кооперація витрачала на професійно-ремісничу освіту та підвищення кваліфікації кооперованих кустарів по 68 коп. на рік на людину, що було звісно недостатньо [53, с. 42].

До проблем професійно-ремісничої освіти слід віднести й гостру нестачу механічних двигунів, а також сучасного обладнання в навчальних закладах. Це було перешкодою на шляху залучення висококласних фахівців до роботи з кустарями, що підтверджується співвідношенням між працівниками вищої та нижчої кваліфікації (0,01 до 1) у дрібній промисловості (у великій промисловості – 0,9 до 1) [103, с. 33].

Органи радянської влади УРСР надавали суттєвого значення комплектуванню професійно-ремісничих навчальних закладів. Соціальний склад їх учнів був таким: 50,4 % – діти селян, 17,6 % – робітників, 14 % – кустарів. Особливу увагу серед них надавалося суспільно-політичній роботі. Вона регулярно піддавалася критиці за низький відсоток комуністів (2,3 %) і комсомольців (33,9 %) серед учнів, а також за відсутність високих показників з залучення жінок в здобутті професійно-ремісничої освіти (31,9%). Враховуючи брак робочих кадрів в кустарно-ремісничій промисловості УРСР, проблем з

набором абітурієнтів у професійно-ремісничих навчальних закладах не було. Вони мали можливість вибирати кращих за конкурсом два претендента на місце [50, с. 53].

Загальносоюзна мережа професійно-ремісничих навчальних закладів, що обслуговувала кустарну промисловість СРСР до 1929 р. налічувала 472 профшколи, 256 навчальних майстерень і 9 технікумів. Вона давала кустарній промисловості СРСР до 20 тис. осіб на рік, що забезпечувало її потреби кваліфікованими кадрами лише на третину. Організація навчального процесу та методичного керівництва була в них на невисокому рівні. На утримання цих навчальних закладів у 1928-1929 рр. було витрачено близько 15 млн. крб. (близько 405 крб. на кожного учня). Більше 25 % кількості цих навчальних закладів та обсягів їх фінансування припадала на частку УРСР [103, с. 32-35]. Такий стан справ вищими органами радянської влади визнавався незадовільним. При цьому констатувалося, що запорукою успішного розвитку державної системи професійно-ремісничої освіти є тісна взаємодія органів радянської влади та кустарно-промислової кооперації [53, с. 42].

Основними причинами розвитку державної системи професійно-ремісничої освіти в УРСР було проведення НЕПу, дефіцит кваліфікованих кадрів у кустарництва й невідповідність системи учнівства в приватних майстернях завданням соціалістичного будівництва. Розвиток державної системи професійно-ремісничої освіти було обумовлено наявністю дореволюційних навчальних закладів цього профілю та прогресом дрібнотоварного виробництва в 1921-1929 рр.[165, с.68].

Промислові підприємства України, що екстенсивно розвивались у післявоєнний період, щорічно на 80 % поповнювались робітничими кадрами масових професій, яких готувала професійно-технічна школа. А в 1969 р. в Радянському Союзі було створено систему середньої професійно-технічної освіти [160, с. 237–238].

У ПТУ в той час навчалось майже 507 тис. учнів, які здобували близько 500 різних професій. Освітній процес тут вели 37 тис. працівників, 12 тис. з яких мали вищу, 14 тис. – середню спеціальну освіту. Лише 163 училища, поряд з наданням спеціальності, могли дати випускнику і середню освіту [200, с. 67].

Центральною проблемою системи професійно-технічної освіти стала інтенсифікація навчання. Це означало виконання таких заходів: оновлення матеріально-технічної бази закладів професійно-технічної освіти з урахуванням змін, яких вимагала науково-технічна революція; формування та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних кадрів; підвищення ефективності профорієнтації молоді для навчання виробничим професіям [157, с.534].

Життя вимагало від системи ПТО якнайшвидше стати на шлях, що забезпечив би підготовку робітників для задоволення потреб інтенсивного виробництва, здатних працювати на автоматизованому й роботизованому обладнанні, але в училищах не оновлювались навчальні плани, матеріально-технічна база не мала сучасного обладнання, тобто, не було перспективного погляду на розвиток промисловості. Вже в середині 1980-х років кількість закладів системи професійно-технічної освіти в Україні зросла до 1043. Із загальної кількості лише 37 училищ готували юнаків і дівчат за новітніми професіями та спеціальностями наладчиків й операторів робототехнічних комплексів, верстатів з ЧПУ [188]. Водночас з 430 тис. випускників ПТУ, тільки 2 % володіли новими, найбільш перспективними спеціальностями [63, с.13–14].

Професійно-технічне навчання в Україні на етапі НТР своєю спрямованістю і можливостями могло забезпечувати кількісне поповнення робітничої зміни, забезпечувати потреби виробництва, що несло на собі відбиток екстенсивного розвитку. Такий стан визначався рівнем матеріально-технічної бази ПТУ та інженерно-педагогічних працівників системи освіти. Під час комплектування професійних училищ повною мірою не враховувались

бажання молоді до здобуття робочих професій. В гонитві за планом комплектування училищ свідомо допускались прорахунки [157, с. 536].

Однак, повернемося до часів розвитку освіти в СРСР. Українська система освіти складалася дещо відмінно від тієї, що діяла в Росії, хоч і будувалися вони за одним трудовим принципом, в травні 1920 р. було прийнято спільне рішення Наркомосів України і Росії «Про єдність освітньої політики» [62]. У Росії освіта була політехнічною, а в Україні всі заклади освіти, поєднуючись з виробництвом уже з першої ланки, утворювали єдину систему професійної освіти [167, с.141]. В Україні інститут і технікум визнавалися як рівноправні вищі навчальні заклади з тією різницею, що технікум випускав вузьких спеціалістів-інструкторів, а інститут – висококваліфікованих спеціалістів-практиків.

На відміну від російської, українська система виключала зі своєї схеми університети. Напочатку 20-х років вони були реорганізовані в інститути народної освіти [62; 120; 121]. Серед інноваційних досягнень діяльності та політики відділів народної освіти південних округів УРСР спостерігається диференціація чинних та поява нових типів шкіл. Семирічки в містах і селах ділилися відповідно на фабрично-заводські (ФЗС) та агрономізовані семирічні школи, орієнтовані на сільське господарство. З кінця 20-х років почали з'являтися фабрично-заводські десятирічки (ФЗД) [167, с. 141].

Вивчаючи систему освіти в радянській Україні в 50-60-х роках, необхідно зупинитися на реформі в цій галузі. Саме 25 грудня 1958 року Верховна Рада СРСР прийняла закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР», що поклав початок реформуванню школи. Відповідний Закон затвердила Верховна Рада УРСР 17 квітня 1959 р. [206, с. 834]. Середня освіта в Україні, як і в усьому Радянському Союзі, здійснювалася у два етапи: перший – обов'язкова для всіх дітей шкільного віку восьмирічна неповна середня загальноосвітня трудова політехнічна школа, яка

мала готувати їх до суспільно корисної праці; другий етап (9-11 класи) – повна середня освіта і професійна підготовка з кваліфікацією 3-4 розряду [83, с. 17].

Шкільна реформа 1958 року була викликана реальними потребами розвитку радянського суспільства другої половини 50-х років XX століття. Вона містила в собі як позитивні моменти: впровадження загальнообов'язкової восьмирічної освіти, будівництво нових шкільних приміщень, збільшення кількості охоплених середньою освітою учнів, так і низку негативних моментів, до яких необхідно віднести: завищену роль в середній освіті вечірніх і змінних шкіл, значне перевантаження учнів, погіршення якості загальноосвітньої підготовки в середніх школах, відсутність матеріально-технічної бази виробничого навчання, вибір професії без урахування індивідуальних інтересів та запитів учнів, підготовка кадрів без урахування реальних економічних потреб та низку інших [83, с. 123].

Отже, політехнізація освітнього процесу в середній школі була викликана необхідністю підготовки випускників шкіл до роботи в народногосподарському комплексі. У 1951-1952 н. р. тільки 52% учнів після закінчення семирічки продовжували навчання в середніх школах [59, с.472]. На початку 1960-х рр., у відповідності до закону «Про зв'язок школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР», перед системою освіти для молоді, зайнятої на виробництві, було поставлене принципово нове завдання – створити умови для здобуття загальної середньої освіти не тільки для підлітків та молоді шкільного віку, а й серед дорослого населення [29; 152; 208]. Однак, це привело до появи нових форм навчання: школи і класи з прискореним терміном навчання, навчальні комбінати, школи механізаторів сільського господарства, трирічні школи майстрів та трирічний екстернат.

Основним недоліком у роботі класів із прискореним терміном навчання була низька якість знань учнів, ключовою причиною чого, у свою чергу, було погане відвідування ними занять. Учні таких шкіл мали значну перерву в навчанні, що також створювало певні труднощі в засвоєнні ними нових знань

[71, с.114]. Отже, у повоєнні роки виникли певні передумови для становлення та розвитку професійно-технічної освіти, оскільки виникла потреба у розбудові держави.

Серед чисельних завдань, що постали перед Українською державою після проголошення її незалежності, чи не найголовнішим стала розбудова національної системи освіти [214, с. 120]. В цих умовах відбувається перехід до інноваційної моделі розвитку, де трудовий потенціал відіграє вирішальну роль у визначенні розвитку країни. У сучасних умовах професійну освіту розглядають не просто як засіб відтворення «робочої сили», а як джерело активного відродження та росту соціально-економічно активних груп населення, які можуть працювати в усіх сферах суспільного виробництва [14, с.137]. Відзначимо, що особливо важливе значення має правильний вибір ступеня централізації управління для таких складних систем як професійно-технічна освіта, де необхідна передача в управлінську ланку та переробка великих масивів інформації, та, крім того, якість управління суттєво залежить від обліку станів всіх елементів системи. Децентралізація управління дозволяє скоротити обсяг інформації, що передається та обробляється, проте у ряді випадків це приводить до зниження якості управління [8, с.7].

У кінці 80-х на початку 90-х років в професійно-технічній освіті України до навчальних планів було включено предмети, що стосувались автоматизації виробництва, основи інформатики, обчислювальної техніки. Відтак передбачалось послідовне вивчення предметів, значна увага надавалась загальноосвітній підготовці в закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Таким чином, загальноосвітня підготовка була основою загальнотехнічної, на якій ґрунтувались спеціальні предмети та виробниче навчання. При цьому знання, здобуті учнями під час вивчення загальноосвітніх предметів, дозволяють їм глибше засвоїти матеріал з окремих тем професійно-технічного циклу. Було важливо, щоб викладання загальноосвітніх предметів мало професійну спрямованість, тобто основна увага приділялась

використанню одержаних знань на практиці в процесі вивчення конкретної професії, перевірялася під час виробничої праці учнів [127, с.190].

З середини 90-х років XX ст. у зв'язку з необхідністю пошуку адекватної відповіді на нові виклики соціально-економічного та культурного розвитку провідні світові країни активно включились у процес забезпечення умов і можливостей неперервної професійної освіти на національному рівні. Завдяки тому, що мета розвитку системи неперервної професійної освіти була внутрішньополітично пріоритетною, досягнуті відчутні результати. Розширилися можливості неперервної професійної освіти для широких груп громадян, з'явилися можливості для вирішення проблеми зайнятості населення та не менш важливих соціально-економічних завдань національного й світового масштабу, у тому числі спрямованих на удосконалення системи освіти та професійної підготовки кадрів з урахуванням нових вимог [128, с. 9]. Систематизація та узагальнення різних підходів до концепції неперервної професійної освіти у світовій педагогічній думці дали можливість виявити, що:

— у 1980-х роках, з приходом до влади у багатьох світових країнах нових урядів, було запропоновано впровадження ринкових принципів у вищу освіту, тобто передачу фінансових питань, набору персоналу та стратегічного планування окремим закладам освіти. У результаті освітні заклади стануть подібними до підприємств малого та середнього бізнесу. Усі ті, хто бажають навчатися, розглядаються в якості споживачів освітніх послуг. У сфері вищої освіти до споживачів відносять і підприємства, які зацікавлені в кваліфікованій робочій силі;

— у 1990-х роках з приходом до влади в різних країнах світу урядів іншого спрямування реформи з уведення ринкових механізмів в освіту почали критикуватися, зокрема за те, що в запропонованій освітній системі найбільш виграють вихідці з вищого та середнього класів.

Результатом цього стане втрата фахівців – вихідців з робітничого класу через шкільну систему і в подальшому через вищу освіту. Через означені

протиріччя запропоновано політику розумного поєднання ринку і держави, забезпечення всіх індивідів можливостями доступу до освіти впродовж усього життя, що дозволить одержати роботу та адаптуватися до мінливих ринкових умов. Ці положення були закладені в основу освітніх політик різних країн в 2000-х роках [27, с.32].

Застосовуючи зіставно-історичні та типологічні методи до вивчення суспільно-політичної та освітньої систем Німеччини й України, можна зробити такі висновки: а) німецька професійно-технічна освіта має давні традиції, а дуальність є «внутрішнім обов'язком усіх суб'єктів освіти й виробництва; б) українська система професійно-технічної освіти починалася з кінця ХІХ ст. (Російська Імперія), але завдяки перипетіям ХХ століття зазнавала переважно деструктивних директивно-планових змін; в) У Німеччині, попри тісну співпрацю, утворилося єдине управління народною освітою; г) натомість в УРСР, як і ФРН планування промисловості та підготовки кадрів для неї мало екстенсивний характер. г) власне українська історія підготовки вітчизняних кадрів з будівельного профілю має тридцятилітню історію й наразі готова апріорі запозичувати випробуваний досвід Німеччини.

1.3. Порівняльний аспект законодавчого підґрунтя в системі професійної освіти Німеччини та України

Базову основу національних освітніх систем складають традиції та правова регламентація, між якими фактично й знаходиться простір для методичного реформування. У рамках компаративного дослідження, що має прикінцевою метою окреслення шляхів співпраці, запозичення методичних принципів та інструментарію, форм адміністрування, як і будь-яких інших освітніх аспектів реформування вітчизняної освіти, доцільно проаналізувати законодавче підґрунтя в системі професійної освіти Німеччини та України.

Регулятивну та управлінську функцію професійної освіти ФРН здійснюють:

1. Федеральне міністерство освіти і науки, члени якого розробляють стандарти початкової професійної освіти та рекомендації, координують діяльність закладів освіти, ведуть контроль за дотриманням Закону «Про професійну освіту», слідкують за роботою підпорядкованих їм земельних урядів, що, в свою чергу, визначають тривалість навчання та затверджують навчальні програми.

2. Федеральний інститут професійної освіти, який веде партнерську співпрацю з роботодавцями, профспілками та федеральними землями, здійснює законодавчу й консультативну діяльність в сфері професійної освіти;

3. Уповноважені органи роботодавців та профспілок обов'язком яких є забезпечення матеріально-технічної бази та сприятливих умов у процесі навчання, а також контроль якості профпідготовки; промислові, торгово-промислові палати та професійні школи з підприємствами-партнерами (дуальна система) – регулюють освітній процес на рівні контролю навчальних закладів, підприємств-партнерів, здійснюють оцінку якості підготовки здобувачів освіти, затверджують терміни навчання та проведення проміжних і кваліфікаційних іспитів, створюють екзаменаційні комісії; «Постійна конференція міністрів освіти і культури федеральних земель Німеччини» є органом управління освітою і культурою, що вирішує спільні питання стосовно професійної освіти між федеральними землями та потребами країни і постанови якої є рекомендаційними та можуть бути впровадженні в процес після їх затвердження рішенням уряду землі [66, с. 28-33].

Перелік законодавчої бази ФРН:

- Закон про професійну освіту (Berassbildungsgesetz) [227];
- Закон про охорону праці неповнолітніх (Jugendarbeitsschutzgesetz, JArbSchG) в редакції від 9 серпня 1960 р., зі змінами від 12 квітня 1976р. ;
- Закон про консолідацію та розвиток праці (Arbeitsförderungs Konsolidierungsgesetz, AFKG) від 22 грудня 1981 р. [261];

- Закон про права та обов'язки роботодавців та трудових колективів (Betriebsverfassungsgesetz, BetrVG) від 15 січня 1972 р. [230];
 - Закон про розвиток професійної освіти за рахунок посилення полі планування та наукових досліджень (Gesetz zur Förderung der Berufsbildung durch Planung und Forschung (Berufsbildungsförderungsgesetz, BerBiTG)) від 23 грудня 1981 р. [260]
 - Положення про промисли (ремісництво) (Handwerksordnung, HwO) в редакції від 28 грудня 1965 р., а також із змінами від 28 червня 1990 р. [262]
- А також: Закон про тарифні угоди; Закон про тимчасове регулювання права промислових і торгових палат; Закони про торгові і промислові палати; Закон про регулювання підприємств; Регіональні закони про школу; Координаційна угода між регламентом професійної освіти і рамковою навчальною програмою; Конституція – параграф 12 [102].

Дуальна система забезпечує рівновагу між попитом і пропозицією фахівців на ринку праці. Адже співпраця освітніх і господарських суб'єктів передбачає підготовку саме тієї кількості фахівців і такої якості знань та вмінь, якої в певний час потребує ринок праці [1, с. 165]. При дуальній системі підготовки практична (виробнича) частина становить приблизно дві третини навчального часу, а закладу освіти (професійно-теоретична частина), приблизно одну. Ця система навчання широко практикується в Австрії та Швейцарії [150, с. 378]. Загалом у Німеччині дуальна освіта регламентується переважно трьома законами й одним положенням, а саме: – закон про професійне навчання (BBiG); – закон про сприяння професійному навчанню (BerBiFG); – молодіжний закон про охорону праці (JArbSchG); – положення про професії (HWO). Окремі професії регламентуються навчальними приписами (Ausbildungsverordnungen) для професій, що вимагають спеціальної підготовки [10, с. 108]. Дуальна система професійної підготовки постійно вдосконалюється завдяки новим професіям в різних сферах трудової діяльності, а також перегляду положень про професійну підготовку за вже наявними професіями

[24]. У 1999 році була проведена модернізація, результатом якої стала нова редакція закону про професійну освіту. Було створено 24 професії, а 76 – були оновлені; також було спрощено процедуру складання іспитів при промислових палатах [270, с. 2]. Мета цієї модернізації – досягти послідовного покращення ситуації на ринку праці й запропонувати всім охочим молодим людям здобути професійну освіту. «Навчання для всіх» – ось девіз німецької професійної освіти. Професійне училище та підприємство як партнери в межах дуальної системи професійної підготовки молоді можна представити у вигляді таблиці [220, ст. 187].

Таблиця 1.3.1.

Партнерство професійного училища та підприємства в дуальній системі

Професійне училище	Підприємство
— Теоретичне навчання, що організовується державою	— Практичне навчання, що організовується приватними підприємствами
— Навчання проводять викладачі	— Навчання проводять кваліфіковані працівники
— Навчання у формі занять	— Навчання у формі занять і праці
— Надаються професійно-теоретичні та загальні знання	— Надаються професійні знання
— Основа – навчальні плани земель	— Основа – рамковий навчальний план

Підприємства, що організовують професійне навчання молоді на власній виробничій базі, одержують в установленому порядку відповідні ліцензії. Їх видають Торгово-промислові та Ремісничі палати, що 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 [24].

Отже, дві складові дуальної системи навчання – практична та теоретична підготовка учнів – набули нарешті збалансованості, затвердженої на державному законодавчому рівні: на XX Конгресі профспілок Німеччини прийнято Заяву про врегулювання системи навчання учнів [238, с. 32–35]. Однак офіційним роком народження дуальної системи професійної освіти прийнято вважати 1938 р., коли в Німеччині законодавчо було введено загальне обов'язкове навчання в професійній школі, а в науковій сфері обґрунтовано поняття «дуальна система професійного навчання» (Х. Абель) [215; 238]. Політична криза першої чверті XX ст. не лише серйозно вдарила по економіці всіх європейських країн, зокрема й Німеччини, а й істотно загальмувала розвиток систем професійної освіти. Лише після 1945 р. почав відновлюватися взаємозв'язок і координація дій підприємств із професійними школами для узгодження навчальних програм, у результаті чого на виробництві стала домінувати практична освіта, а навчальний матеріал у професійній школі було орієнтовано на виробничий зміст підприємства [238; 312].

Нині управління освітою у ФРН є децентралізованим. За Конституцією у Німеччині держава контролює систему освіти в країні, але разом із тим, у кожній землі є адміністративні органи, що керують всіма освітянськими питаннями. Тому в 16 федеральних землях є різні види шкіл та шкільних систем. Координація та співробітництво центральних та земельних органів освіти здійснюється через Постійну конференцію міністрів культів земель. Крім того, у 1971 році було укладено «типову угоду» про співпрацю школи і професійних консультаційних центрів, зміст якої полягав у забезпеченні учнів

інформацією про професії, заклади освіти, структуру та зміст професійної освіти, тобто так звана профорієнтація [66, с. 18].

Наразі дуальне навчання ФРН регулює Федеральний закон про професійну освіту й навчання. Подвійність проявляється на усіх етапах реалізації дуальної системи, але більшість змін в професійній освіті Німеччини ініціюють підприємства, тому потужним поштовхом до змін у діяльності професійних шкіл є поява нових технологій. Після закінчення навчання й здачі екзамену у торгово-промисловій палаті учень одержує документ про присвоєння кваліфікації майстра [249]. Однак з кінця 60-х – початку 70-х років минулого століття в системі професійної освіти та навчання Німеччини точаться дискусії щодо доцільності існування закладів освіти у сфері професійного навчання. Вважається, що здобуття справжньої кваліфікації можливе тільки в умовах виробництва, в першу чергу, з точки зору технічного оснащення освітнього процесу [219, с. 2]. Тому, на сучасному етапі, професійні школи Німеччини працюють в умовах жорсткої конкуренції, а співпраця з підприємствами й тісний зв'язок з роботодавцем є основними пріоритетами їхньої діяльності. Важливим показником обґрунтування доцільності існування закладів освіти є соціальна й виховна функція професійної освіти і навчання. Важливе значення надається формуванню конкретних професійних кваліфікацій, ІТ- та медіакомпетенціям [289, с.7]. У системі професійної освіти Німеччини є різні типи партнерства, й важливе значення надається співпраці з вищими закладами освіти [224, с. 17].

Таким чином, у Федеративній Республіці Німеччина виникла структурована, ефективна, науково обґрунтовна та законодавчо підкріплена система професійної освіти та підготовки (в нашому розумінні – система професійно-технічної освіти). В європейських словниках та в офіційних документах Європейської Комісії, інших європейських інституціях термін «професійно-технічна освіта» не має відповідника, а вживається аналогічний

визначник системи освіти «професійна освіта і підготовка» (vocational education and training (VET) [264, с. 167].

Отже, сучасний етап реформування вищої освіти Німеччини розпочався у кінці 90-тих років XX століття, що зумовлювалося з одного боку – необхідністю модернізації та інтернаціоналізації освіти, а з іншого – необхідністю створення загальнонаціональних стандартів якості вищої освіти. На думку професора Клауса Хюфнера, саме у цей період німецька система вищої освіти «захиталась під натиском реформ», які були зумовлені впровадженням ринкових механізмів у систему освіти [199, с. 97].

Про законодавче регулювання професійно-технічної освіти України варто говорити, починаючи з повоєнного періоду. Так, у грудні 1958 р. в Радянському Союзі, куди на правах республіки входила і Україна, було прийнято Закон про зміцнення зв'язку загальноосвітньої школи з життям та подальший розвиток системи народної освіти. Законом передбачалось, що для молоді, яка йшла працювати на виробництво після закінчення восьмирічної школи, створювались професійно-технічні училища (ПТУ).

Перший в історії України Закон «Про професійно-технічну освіту» приймається у 1998 р. Професійно-технічні училища поступово стали перетворюватися у багатофункціональні регіональні та галузеві професійні освітні центри, що передбачалося постановою Кабінету Міністрів від 2 квітня 1998 р. «Про затвердження комплексних заходів щодо реформування ступеневої професійно-технічної освіти, спеціалізації та перепрофілювання професійно-технічних навчальних закладів». Почали формуватися також інші навчальні заклади професійної освіти, такі як курси для перепідготовки незайнятого населення, з'явилися вищі професійні училища, центри професійно-технічної освіти, професійні ліцеї [183, с. 183].

Розглянемо проблеми рамкового регулювання професійно-технічної освіти. Фактично в Україні професійно-технічну освіту регулюють два закони: Закон України «Про позашкільну освіту» та Закон України «Про професійно-

технічну освіту». Виконання першого забезпечує «розвиток здібностей та обдарувань вихованців, учнів і слухачів, задоволення їх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному визначенні», а другого – «права на здобуття професійно-технічної освіти відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, перепідготовку та підвищення кваліфікації» [87, с.157]. Проте і в юрисдикцію першого, і другого Законів потрапляють професійно-технічні та вищі навчальні заклади I-II рівнів акредитації «різних форм власності та підпорядкування». У коментарях науковців до вищенаведених правових актів вказано, їх «завдання дещо різняться» [87, с.157]. Насправді нова особистісноцентрична гуманітарно спрямована парадигма освіти завжди передбачає задоволення потреб до професійного самовизначення й реалізації заходів суб'єктів освіти синергічно з формуванням їхніх професійних компетентностей. Отже, це виступає ще одним аргументом для правової реформи в царині професійної освіти.

У зв'язку з численними недоліками та новими викликами часу законодавством передбачено реалізацію нових форм організації навчального процесу (дуальна система, наставництво, on-line освіта, дистанційна освіта тощо). Вперше у проєкті Закону України «Про професійну освіту» сформульовано положення, зумовлене досвідом німецької «дуальної системи» професійної освіти [1].

На початку 90-х років XX ст. Україна зробила перші кроки до створення системи соціального партнерства в професійній освіті. Ринкові відносини вимагали нової для нашої держави правової моделі соціального партнерства. Насамперед, постала проблема належного представництва, тобто створення повноправних представницьких органів – як від найманих працівників, так і від роботодавців. У цьому напрямі вжито певних організаційно-правових заходів. Згідно з Указом Президента України від 23 травня 1993 р., створено Національну раду соціального партнерства. Наступним етапом стало законодавче врегулювання представництва сторін у соціальному партнерстві та з'ясування їхнього правового статусу, зокрема ухвалено Закон України «Про

колективні договори і угоди» (1993 р.). Починаючи з 1993 р., укладають Генеральні угоди між Кабінетом Міністрів України і профспілковими об'єднаннями України, а з 1999 р. - підписують угоди з Конфедерацією роботодавців України. У 2001 р. набув чинності Закон України «Про організації роботодавців».

Поняття «соціального партнерства» у Законі України «Про організації роботодавців» (2001 р.) потрактоване як система колективних відносин між найманими працівниками, роботодавцями, виконавчою владою, що постають сторонами соціального партнерства в процесі реалізації їхніх соціально-економічних прав та інтересів. Аналіз соціального партнерства через систему соціальних відносин дає змогу окреслити коло таких відносин, їхній зміст і суб'єктів. Водночас, варто зауважити, що відносини соціального партнерства врегульовані правовими нормами, отже, у суспільному бутті існують як правовідносини.

Після Революції гідності прискорилися політично-правові дискусії урядових та освітніх організацій у напрямі пошуку шляхів європеїзації, децентралізації та самоуправління закладів професійної освіти. Так, новостворений у 2014-му році Комітет Верховної Ради України з питань науки і освіти визнав факт неврегульованості виконавчих аспектів (особливо на місцях) функціонування системи професійної освіти в умовах нових суспільних відносин та перспектив децентралізації [151, с. 187]. Це стало початком нового суспільного діалогу з питань реформування професійної освіти й системи освіти в цілому.

Цього ж самого року, в рамках впровадження політики децентралізації Правління Української асоціації районних та обласних рад схвалило Концепцію розвитку професійно-технічної освіти України в умовах децентралізації. Учасники дійшли висновку: «Нагальним стає розподіл повноважень, прав та відповідальності органів освіти і науки на загальнодержавному та регіональному рівнях, взаємодія суб'єктів управління професійною освітою,

навчальних закладів та установ професійної освіти, органів місцевого самоврядування, стейкхолдерів професійної освіти, замовників підготовки кадрів, громадських організацій і громадян в умовах реформування та модернізації освітньої галузі України» [176, с.5].

Кабінет Міністрів постійно доповнює рамковий Закон України «Про професійно-технічну освіту» підзаконними актами – програмами та стратегіями вдосконалення освітніх послуг для майбутніх працівників будівельного профілю: «Концепція Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 роки» (2010 р); «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки» з відповідними положеннями про професійно-технічну освіту тощо.

Зарубіжні неурядові організації, які вивчали стан професійно-технічної освіти в Україні та шляхи її реформування у відповідності з політикою ЄС, узагальнюють: «Здається, має місце тенденція розробляти законодавство у сфері професійно-технічної освіти без достатньої попередньої розробки загальнопогодженої стратегії ПТО, яка повинна бути викладена у конкретному законі. Законотворчість у сфері профтехосвіти часто замінює собою розробку стратегії» (Модернізація законодавчих стандартів ЕР). З іншого боку, «Закон про професійно-технічну освіту» від 1998 року де-факто змінювався так багато разів та стосовно стількох аспектів, що важко установити повну картину того, що фактично охоплюється цим законом нині. Це само по собі є вагомою підставою для розробки нового Закону про професійну освіту» (Модернізація законодавчих стандартів ЕР).

В умовах реформування освіти України, модернізації її змісту та зміни формату в руслі сучасних загальноєвропейських тенденцій та згідно з потребами й вимогами вітчизняного виробництва особливого значення набуває питання якісної професійно-технічної підготовки здобувачів освіти, що ґрунтується на кращих досягненнях світової педагогічної науки, історії, культури [324]. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є впровадження в

Україні дуальної форми здобуття професійної освіти, задеклароване в наказі МОН України «Професійна підготовка кваліфікованих робітників з використанням елементів дуальної системи навчання» (№ 298 від 16. 03. 2015 р.), Законі України «Про освіту» (№ 2145-VIII від 05. 09. 2017 р.), розпорядженні Кабінету Міністрів України «Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» (№ 660-р від 19. 09. 2018 р.) тощо. Поки що вітчизняна система управління професійно-технічною освітою є недостатньо гнучкою й адаптованою до законів ринкової економіки, хоча останнім часом є тенденція щодо децентралізації системи професійно-технічної освіти, все одно, на сучасному етапі її функціонування, більшість функцій управління зосереджені на рівні центрального органу управління, Міністерства освіти і науки України.

Отже, порівняння української правової системи регулювання професійно-технічної освіти із аналогічною системою Німеччини дозволяє окреслити такі шляхи її вдосконалення: удосконалення законодавства - узгодження нормативно-правової бази у сфері професійної (професійно-технічної) освіти із завданнями її розвитку в умовах динамічних соціально-економічних змін, що породжує необхідність розроблення проєкту нового Закону України «Про професійно-технічну освіту» («Про професійну освіту і підготовку»); підвищення ефективності управління – поступова децентралізація управління професійно-технічною освітою та упровадження нової моделі державно-громадського управління для підвищення ролі й відповідальності соціальних партнерів, суб'єктів господарювання та місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування за відповідність обсягів, напрямів і якості підготовки кваліфікованих робітників вимогам економіки регіонів; забезпечення якісних змін у системній взаємодії центру й регіонів щодо питань функціонування та розвитку системи професійної (професійно-технічної) освіти на основі перерозподілу повноважень і функцій тощо.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ I

Аналіз праць зарубіжних та провідних методистів професійної освіти засвідчив перспективність: а) компаративних досліджень освітніх систем; б) дотримання компетентнісного принципу як наскрізного; в) приділення уваги компетентностями, які раніше не вважалися в Україні ключовими: інноваційні (потреба й вміння освоювати інноватику); естетичні, енергоефективні, комунікативні, дизайнерські, культурологічні тощо. У сучасних умовах підвищеної конкуренції та швидкого старіння професійних знань питання професійного навчання і розвитку трудового потенціалу набувають дедалі більшого значення та актуальності. Підготовка високоякісних конкурентоздатних робітничих кадрів можлива за умови забезпечення майбутніх випускників не лише глибокими знаннями, а й умінням раціонально використовувати їх, освоювати нові технології, брати активну участь в інтеграційних суспільних процесах. Загалом впровадження нових технологій має бути спрямоване на прискорення передачі знань, формування професійних та ключових компетентностей, які є фундаментальним людським ресурсом, з урахуванням того, що інноваційні педагогічні та виробничі технології постійно змінюються.

Методологічним підґрунтям професійної педагогіки в Німеччині є формування висококваліфікованого робітника, яке відбувається у сприяливому психологічному мікрокліматі з використанням сучасного обладнання та врахуванням практичних вимог виробництва у виключно дуальному освітньому середовищі. Останнє пройшло значне випробування часом й передбачає однакову участь освітніх закладів і виробничих підприємств у ормуванні майбутнього фахівця будівельного профілю. Розвиток професійної освіти, підготовки молодого покоління до активної трудової діяльності розглядається крізь призму дуалізації навчання, впровадження модульної системи та неперервної освіти. Загалом, в німецькій системі освіти, професійні школи дуальної системи є партнерами підприємств, причому останні в організації

професійної підготовки учнів виконують домінуючу роль. Разом вони навчають старшокласників професіям відповідно до навчальних планів. Натомість вивчення історичного становлення професійно-технічної освіти України (особливо у XX ст.) засвідчило наявність залишків директивної системи її організації, відсутність відповідальних за практичні аспекти адміністративних компонентів, неузгодженість рамкових законів та підзаконних актів.

На відміну від врегульованого у всіх політичних, соціальних та адміністративних площинах німецького законодавства щодо підготовки кадрів будівельного профілю українська правова система потребує змін адміністрування (децентралізації), залучення неурядових організацій до управління освітнім процесом та прийняття нового Закону про професійно-технічну освіту. Україні варто використати рекомендації Європейського Союзу та запровадити механізми, що успішно працюють у професійній освіті зарубіжних освітніх систем. Основні: запровадження нової моделі фінансування; збільшення інвестицій у безперервне навчання тих, хто бере участь у професійній освіті та підготовці; зміна системи адміністрування професійної освіти; активізація органів місцевого самоврядування з питань управління та фінансування професійної освіти; заохочення розвитку соціального та публічно-приватного партнерства; посилення практичної складової професійної освіти; збільшення автономії закладів професійної освіти; створення сучасного освітнього середовища, комфортного навчання; підтримка обміну інформацією з іншими країнами, у тому числі з державами – членами ЄС. Реалізація цих механізмів дозволить об'єднати такі компоненти сучасної професійної освіти, як децентралізація; соціальне партнерство у сфері професійної освіти і навчання та ринок праці; якість професійної освіти.

Основні положення першого розділу відображені в публікаціях [135,138,139,140,141].

РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЙНІ ТА ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ У ЦЕНТРАХ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ В НІМЕЧЧИНІ

У розділі визначено основні характеристики організаційно-педагогічних умов функціонування соціального партнерства у професійній освіті Федеративної Республіки Німеччина. Окреслено основні напрями розвитку та формування змісту професійно-технічної освіти в Німеччині. Визначено особливості дуальної системи освіти та її вплив на динаміку розвитку професійної підготовки кваліфікованих робітників. З'ясовано особливості педагогічної діяльності викладачів і майстрів виробничого навчання в реалізації освітнього процесу для підготовки кваліфікованих робітників в центрах будівельного профілю Німеччини.

2.1. Організація системи професійної освіти Німеччини в підготовці кваліфікованих робітників у центрах будівельного профілю

Німецька система професійної освіти має тривалу традицію, що йде корінням в XII століття [266]. Становлення дуальної освіти в Німеччині відбувалося в кінці XIX століття. Як уже зазначалося, німецький педагог Георг Кершенштейнер (1854-1932) вважається батьком системи дуальної професійної освіти. З 1895 по 1919 рр. він перебував на посаді шкільного радника в Мюнхені та займався реформуванням навчальних планів народних шкіл. На початку XX століття Кершенштейнер увів у Мюнхені новий тип практично орієнтованих шкіл, де основна увага приділялася конкретним професіям та пропонованим до них вимогам.

У 1900- 1901 навчальному році були введені перші професійні школи для окремих професій. Вони стали зразком нового, спеціалізованого на окремих професіях, типу шкіл, які повинні були доповнити поширене тоді навчання помічників майстрів на підприємствах. Саме поняття дуальної системи професійної освіти виникло в другій половині 60-х рр. XX століття в рамках дискусії щодо вступу в силу Закону про професійну освіту (1969 р.).

В Німеччині основне навчання у професійній освіті лежить на підприємствах (установах), які витрачають значні кошти на професійне навчання і підвищення кваліфікації співробітників. Функція держави – координація і забезпечення законодавчої бази. На федеральному рівні в Німеччині прийняті закони, які регулюють взаємовідносини здобувачів освіти, освітніх закладів і підприємствами (установами)[62, с. 137].

У Німеччині є два види дуальної освіти: *Studiummitvertiefter Praxis* (називають також *praxisintegrierend*) і *Verbundstudium* (або *ausbildungsintegrierend*). У першому випадку випускники отримують ступінь бакалавра і практичний досвід роботи. У другому випадку студенти ще додатково набувають професію (*Berufsausbildung*), склавши іспит при торгово-промисловій чи ремісничій палаті (ІНК / НВК) під час навчання [205, с. 142].

Для розуміння рамкових правових та стратегічних основ функціонування системи професійної освіти в Німеччині науковий інтерес становлять статистичні дані Міжнародного валютного фонду (МВФ) («International Monetary Fund»), розміщені в публікації «Світовий ВВП – 2016», де проаналізовано ВВП у 36 країнах світу за трьома секторами економіки: первинний сектор економіки (сільське господарство, лісове господарство, рибальство та видобуток); вторинний сектор (переробна промисловість і будівництво); третій сектор (сфера послуг) [6, с.71]. Згідно з публікацією Федерального інституту професійної освіти «Дуальне навчання в цифрах» (2018 р.) («*Duales Studium in Zahlen*»), кількість професій в напрямі цивільного будівництва – 38 (6,7%), а із розглянутих 157 навчально-інтегрованих навчальних курсів за напрямом цивільного будівництва їх 27 (17,2%); інженерне будівництво – 21 (13,4%) [222].

Будівельна галузь – одна з найважливіших складових економіки будь-якої країни, від якої залежить розвиток суспільства, його культура, добробут, і, зрештою, майбутнє держави. Розуміючи це, провідні країни світу, зокрема Німеччина, спрямовують свої сили на забезпечення ефективності

функціонування будівельної галузі. Президент Центрального об'єднання німецької будівельної промисловості (нім. – Hauptverband der Deutschen Bauindustrie) П. Хюбнер (P. Hübner) наголосив, що локомотивом економіки Німеччини стане саме будівельна галузь (Deutsche Welle), оскільки вона робить значний внесок у створення робочих місць, інвестиційного потенціалу країни, сприяє економічному й соціальному процвітання Німеччини (Deutsche Bauindustrie) [195, с. 201].

Проаналізувавши постанови Постійної конференції міністрів у справах освіти (науки і культури) Німеччини («Рамкову угоду щодо професійних шкіл підвищеного типу» (2010 р.), «Рамкову угоду щодо професійних шкіл» (2015 р.), «Рамкову угоду щодо професійних гімназій» (2016 р.), встановлено, що система професійної освіти другого ступеня Німеччини є надзвичайно диференційована. Зокрема, це відображено у наявності значної кількості різних типів професійних закладів освіти: професійні школи (складова дуальної системи – Berufsschule im dualen System); професійні спеціалізовані училища (Berufsfachschule); додаткові професійні училища (Berufsaufbauschule oder Berufsoberschule); підвищене спеціальне училище (Fachoberschule); професійні гімназії (Berufliches Gymnasium); середні спеціальні професійні заклади освіти – фахові школи (Fachschule); школи, що надають однорічну допрофесійну підготовку (Berufsvorbereitungsjahr); однорічна базова професійна підготовка (Berufsgrundbildungsjahr) [66, с.71; 65, с. 173]. Таким чином, професійна освіта є доступною для всіх верств населення, в тому числі для тих, хто не має документа про закінчення базової загальної середньої освіти.

Для реалізації партнерських зв'язків у ФРН є об'єднання різних установ, що мають спільну мету – забезпечення якісної підготовки робітничих кадрів та збагачення ринку праці такими фахівцями, зокрема, наприклад, у будівельній галузі. Розглянемо деякі з них, що виконують ключові функції в забезпеченні якісної професійної освіти в будівельному напрямі.

Так, ASBau – це мережа компаній будівельної галузі, їх об'єднань, представників громадського сектору, а також кафедр і факультетів у галузі цивільного будівництва та представників студентів, що була заснована у 2002 році у відповідь на університетські реформи Болонського процесу. Метою є забезпечення професійної німецької освіти з цивільного будівництва [246]. Основна асоціація німецької будівельної галузі включає 10 регіональних асоціацій та шість спеціалізованих, представляє інтереси 2000 великих та середніх компаній. Крім того, як торгове об'єднання відстоює інтереси німецької будівельної галузі стосовно законодавців, уряду та адміністрації.

До її складу входять: громадські організації будівельної галузі; палати та професійні асоціації; бюро планування; державні роботодавці з федеральних, державних та місцевих органів влади; факультет будівництва та геодезії (університети); факультет будівництва (університети прикладних наук); студентські органи будівництва.

Інша установа – Федеральний інститут професійної освіти та навчання (ФІПОН або німецькою мовою BIBB) був заснований в 1970 році на основі Закону про професійну підготовку (німецькою мовою – аббревіатура BBiG). Тому він працює як федеральне агентство з питань політики, науки та практики професійної підготовки більше 40 років. Його чинною правовою основою є Закон про професійну підготовку від 23 березня 2005 року, який описує завдання інституту. Своєю науково-дослідною та дослідно-конструкторською роботою, консультаційною діяльністю BIBB допомагає забезпечити економічне та професійне майбутнє людей шляхом орієнтованої на майбутнє кваліфікації та сприяє підтримці конкурентоспроможності Німеччини.

BIBB фінансується безпосередньо з федерального бюджету та підлягає юридичному нагляду Федеральним міністерством освіти та досліджень (BMBF). Штаб-квартира знаходиться в місті Бонн з 1999 року.

Завдання відповідно до § 90 Закону про професійну підготовку (BBiG):

1. Федеральний інститут професійної освіти та навчання виконує свої завдання в межах освітньої політики федерального уряду.

2. Федеральний інститут професійної освіти та навчання має завдання сприяти науковому дослідженню у професійній освіті та навчанні. Дослідження проводяться на основі щорічної програми досліджень. Програма досліджень вимагає затвердження Федеральним міністерством освіти та досліджень. Федеральним інститутом професійної підготовки можуть бути призначені подальші науково-дослідні завдання найвищими федеральними органами влади за погодженням з Федеральним міністерством освіти і досліджень. Основні результати науково-дослідної роботи Федерального інституту професійної освіти та навчання мають бути опубліковані.

3. Федеральний інститут професійної підготовки може виконувати інші завдання відповідно до вказівок відповідального Федерального міністерства:

- a) брати участь у розробці положень про навчання та інших правових постанов, які підлягають виданню відповідно до цього Закону або відповідно до частини другої Закону про ремесло;
- b) брати участь у підготовці звіту про професійну підготовку;
- c) брати участь у здійсненні статистики професійної підготовки обов'язкової співпраці, відповідно до § 87;
- d) підтримувати пілотні проєкти, включаючи супутні наукові дослідження;
- e) брати участь у міжнародному співробітництві в професійній освіті та навчанні;
- f) згідно із загальними адміністративними регламентами відповідального федерального міністерства, сприяти міжфірмовим установам професійної підготовки та підтримувати планування, будівництво й подальший розвиток цих закладів;
- g) вести та публікувати перелік визнаних навчальних професій;

h) виконувати завдання, описані в Законі про захист дистанційного навчання відповідно до інструкцій, виданих головним комітетом та затверджених відповідальним Федеральним міністерством, сприяти вдосконаленню та розширенню професійного дистанційного навчання шляхом розвитку проєктів.

4. За погодженням з Федеральним міністерством освіти і досліджень, Федеральний інститут професійної освіти та навчання може укладати договори з нефедеральними установами для виконання подальших завдань [231].

Навчання в професійних школах регламентується земельним освітнім законодавством. У разі відмінностей між федеральними й земельними законами конфлікт ситуацій допомагає уникнути робота погоджувальних комісій. Найважливішими пунктами закону про професійне навчання є: зміст договору про навчання; вимоги до придатності підприємств та осіб, відповідальних за професійне навчання; право здобувача освіти на заробітну плату; права та обов'язки навчального підприємства й учня; значення Положення про професійне навчання [148]; порядок складання іспитів; право на здобуття відповідного документа про освіту; організація та контроль професійного навчання відповідними компетентними органами (палатами). Для кожної професії, яку можна здобути в межах професійного навчання, в розробленому Положенні про професійне навчання детально викладено зміст навчання.

У Німеччині налічується близько 340 державно визнаних професій, які можна здобути в межах дуальної системи професійного навчання. Для кожної з цих професій є своє Положення про професійне навчання, в якому зафіксовано зміст курсу навчання. Особа, яка відповідальна за навчання, знайде в ньому огляд усіх тем, які мають бути освоєні учнем. Текст Положення про професійне навчання підприємець одержує від консультанта з професійного навчання тієї палати, до якої належить підприємство [75, с.40-41].

Згідно з узагальненнями В.Грайнерта німецька дуальна система освіти базується на низці функціональних критеріїв:

- 1) Кількість працівників й учнів регулюється ринком праці.

- 2) Професійні кваліфікації та їх якість корелюють з потребами підприємств та вимогами профспілок.
- 3) Підприємство є джерелом і носієм професійного навчання.
- 4) Підготовка працівників виробничої сфери здійснюється за законодавчими нормами і частково контролюється державою.
- 5) Професійна освіта фінансується підприємствами за часткової участі держави та спецфондів.
- 6) Система професійної підготовки визначається рівнями, стимульованими фінансуванням та потребами суспільства (держави) [320].

Теорія професійної освіти в Німеччині у першій половині XX ст., розвивалася під знаком раціональності, в межах якої залишається кожна суспільна система. У німецькій педагогіці теорія взаємодії є визначальною передусім для інтерпретації соціальної поведінки. З часом положення педагогіки взаємодії поширювались і на дослідження проблеми адаптації підростаючих поколінь, що є провідною у німецькій педагогіці.

Теорія професійної освіти, як галузь педагогічних знань, сприяє осмисленню підготовки особистості до перетворюючої діяльності, що реалізується у різних видах праці. Це осмислення відбувається шляхом установлення доцільності прищеплюваних спеціальних практичних умінь і навичок, а також якостей особистості, що узгоджуються між індивідуальними, соціальними і природними вимогами у процесі професійного навчання. Зокрема, німецькі вчені встановили незначну, вирішальну й регулюючу роль держави щодо відношення до професійної освіти. Якщо у професійній підготовці роль контролюючих органів незначна, то така модель професійної освіти називається ринковою [177, с.124].

На початку XXI ст. ситуація навколо початкової професійної освіти Німеччини поступово стабілізувалася: постійно оновлюється навчально-методичне забезпечення, покращуються умови професійної підготовки

(застосування нових технологій навчання, збільшення винагороди учням під час виробничого навчання) [66, с. 23].

Сучасна система освіти Німеччини включає:

- освіту початкового ступеня (Grundschule), тобто початкова школа, навчання в якій триває 4 роки (у Берліні й Бранденбурзі – 6 років). Там навчаються і діти віком 6-7 років, проте впродовж двох років їм не ставлять оцінок і не ділять на класи, а тільки складають загальну характеристику їх успішності;
- середня освіта першого ступеня: навчання триває впродовж 5-6 навчального року (фактичних 2 роки) і має профорієнтаційне спрямування. Тобто за цей період учень має можливість дослідити свої нахили та виявити бажаний напрям подальшого навчання. До закладів що надають освіту першого ступеня можемо віднести головну, реальну школу, гімназію або спеціальну школу (в окремих землях є регуляторна школа – Тюрингія, і вторинна школа – Саксонія-Ангальт) Значної популярності набувають єдині школи (Gesamtshule), де учні проходять навчання з 1 по 10 клас й одержують атестат про неповну середню освіту[325];
- середня освіта другого ступеня надає професійну або допрофесійну освіту і є обов'язковою, одержати її потрібно до досягнення 18 років [110, с. 83].

Найбільш поширеними є професійні школи, що працюють за дуальною системою з неповним тижневим навантаженням та професійні спеціалізовані училища, додаткові професійні училища, спеціальні училища підвищеного типу, гімназії вищого ступеня та професійні гімназії з повним тижневим навантаженням.

Заклади освіти другого ступеня поділяються на два типи: Berufsfachschule – (професійно-технічні училища) – навчання триває два роки і видається диплом з професії. Fachhochschule – навчання триває два роки і видається атестат про закінчення середньої освіти, що дозволяє вступати у заклади вищої освіти (Fachhochschulreife). Також є спеціальні школи (Fachschule), де

випускники старших та реальних шкіл можуть підготуватися до складання іспитів на атестат зрілості, що також дозволяє вступати в університети. Таку можливість дає і гімназія або спеціальні підготовчі курси (Studienkolleg). Професію також можна здобути у приватних фахових школах (Fachhochschulreife) [66, с.40].

У середній школі учнівська молодь готується до навчання в системі професійної освіти або ж до подальшого навчання в старших класах гімназії (Gymnasiale Oberstufe), де реалізуються програми профільного навчання. Зміст профільного навчання відображає специфіку виробничого сектора, а також соціокультурного розвитку німецьких земель. Наприклад, у гімназіях землі Гессен профільна підготовка є професійно спрямованою, а в гімназіях Баварії – академічно спрямованою [5, с. 5]. Незадовго до завершення профільного навчання учнівську молодь готують до вибору професії, особливо на уроках праці.

До програм цієї підготовки входить відвідування центрів професійної орієнтації. Це дає змогу учням оволодіти інформацією про різні професії. До консультування учнів щодо вибору майбутньої професії долучаються психологи. Зміст профорієнтаційної роботи описано нижче. Крім того, в Німеччині, до вибору професії випускниками шкіл долучаються біржі праці. До їх обов'язків входить інформування молоді щодо різних професій, проведення індивідуальних консультацій, тестування, анкетування щодо вибору різних напрямів професійної діяльності.

Для того, щоб вступити до ЗВО прикладних наук, абітурієнт повинен мати один із таких документів: атестат зрілості після закінчення школи, атестат про завершення середнього навчального закладу, що пов'язаний із майбутньою професією або атестат професійної зрілості. З 2009 р. з'явилася додаткова умова вступу, а саме «іспит на професійну придатність». Крім того, в залежності від спеціальності, часто вимагають свідоцтво про проходження відповідної практики. Навчання у ЗВО прикладних наук триває 8 семестрів. Як

виняток допускається навчання тривалістю і в 6, і 7 семестрів. Після закінчення навчання випускнику надається відповідний диплом із зазначенням спеціальності та на якому також є позначка FH, тобто Fachhochschule. Науковий ступінь може бути присвоєний за наявністю диплому про вищу освіту, і позначка FH є обов'язковою в цьому випадку [15, с. 95] (Додаток А)

Варто зазначити, що в залежності від федеральної землі, тривалість практики може варіюватися. Навчання і практика на підприємстві можуть проходити одночасно, тобто 1–2 дні на тиждень (навчання у ЗВО) та 3–4 дні (виробниче навчання). Водночас можливий варіант поетапного навчання, що включає місяць навчання у ЗВО – місяць навчання на виробництві [213, с. 79].

Є також квоти на учнів у відповідності до кількості персоналу відповідного закладу освіти: на кожних трьох спеціалістів припадає один учень [172, с.96]. У різних інформаційних матеріалах про систему дуальної професійної освіти висвітлюються такі переваги для учнів [221]:

- навчання, наближене до практики, на конкретних реальних завданнях, а не на гіпотетичних прикладах;
- впродовж усього строку навчання виплачуються стипендії. Грошові виплати додатково мотивують і дозволяють навчатися вихідцям з малозабезпечених сімей замість того, щоб йти працювати, заробляючи на життя;
- значна ймовірність одержати роботу на тому ж самому підприємстві, де проходив навчання;
- на ринку праці найбільшою мірою користуються попитом саме випускники системи дуальної професійної освіти;
- міжнародне визнання дипломів німецької професійної освіти;
- за рахунок підвищення кваліфікації та подальшого навчання в університеті можна збудувати гарну кар'єру і швидше дорости до рівня керівника;

- здійснюючи навчання, учні знайомляться з всіма підрозділами підприємства;
- освітній процес побудований таким чином, що пройдений теоретичний матеріал відпрацьовується безпосередньо практично на підприємстві;
- після закінчення навчальних занять можна мати вільний час, а не виконувати домашнє завдання (за винятком часу підготовки до іспитів).

З позиції підприємства як роботодавця наводяться наступні аргументи на користь дуальної професійної освіти:

- забезпечення потреб фірми в кваліфікованих фахівцях;
- формування вмотивованих і випробуваних на власному виробництві працівників, які ідентифікують себе з підприємством і знають всі тонкощі внутрішньофірмових виробничих процесів;
- менше плинності та помилок у прийомі на роботу;
- відсутність фази адаптації (у порівнянні з прийомом на роботу нового фахівця);
- навчені на виробництві кваліфіковані працівники більш гнучкі та схильні до інновацій, а також можуть легше пристосуватися до швидких змін;
- омолодження середнього віку персоналу фірми;
- позитивні імпульси для організації підвищення кваліфікації;
- підвищення іміджу підприємства (навчально-виробниче підприємство має більш високий рейтинг);
- продуктивна робота учня;
- підприємство має можливість внести свій унесок у підвищення шансів молоді на успішний професійний старт [172, с.97].

Крім позитивних сторін німецької дуальної системи освіти можна виокремити низку слабких сторін та проблем, які все таки є [315; 305]:

1. Структурна невідповідність запропонованих навчальних місць та попиту на них: пропозиція освітніх місць характеризується значними регіональними та галузевими відмінностями в залежності від того, які

підприємства знаходяться на відповідній території. Переважання попиту над пропозицією сприяє збільшенню кількості претендентів на одне місце. З іншого боку, для низки спеціальностей, які не популярні серед молоді, навпаки, не можуть знайти претендентів на навчальні місця, тому не всі навчальні місця можуть бути зайняті учнями.

2. Недостатня особистісна зрілість учня також посилює проблему: навіть маючи атестат про середню освіту, учні не завжди можуть відповідати вимогам, що ставляться перед ними в межах системи дуальної професійної освіти.

3. Не гарантується якість освіти. Зміст навчання і методи залежать значною мірою від підприємства та визначаються насамперед специфікою його практичної діяльності. Ця комбінація теорії і практики є, з одного боку, запорукою успіху цієї моделі, а з іншого боку, - не завжди забезпечує універсальність професійної підготовки. У зв'язку з цим, деякий час велась активна полеміка щодо необхідності підвищення кваліфікації викладацького складу професійних шкіл, які виступають партнерами в межах дуальної професійної освіти [172, ст. 98].

Механізм реалізації сформованої дуальної системи професійної освіти виглядає таким чином: тривалість навчання становить від 2 до 3,5 років (в залежності від обраної спеціальності). На кожне навчальне місце влаштовується конкурсний відбір, тому що бажаючих здобути відповідну освіту набагато більше, ніж передбачених місць. Для того, щоб одержати навчальне місце потрібно пройти розгорнутий тест на відповідність рівня знань, а потім з відібраним претендентом підприємство укладає договір [172, с.95].

Зосередимо увагу на тих установах, що забезпечують підготовку кваліфікованих робітників будівельного профілю. Зокрема, ремісничі підприємства належать до ремісничих палат за регіональним принципом. Усього в Німеччині діє 55 ремісничих палат. Вони є суспільно-правовими корпораціями, що ведуть реєстр ремісників, в який заносять усі ремісничі

підприємства регіону. Крім того, як органи економічного самоврядування ремісничі палати представляють інтереси ремісничих підприємств на політичному і комунальному рівнях.

Вони нараховують близько 850 тис. членів і надають їм широкий спектр послуг, зокрема, від технічних, економічних і правових консультацій та до допомоги з питань професійного навчання. Ремісничі палати виконують функції правового нагляду за гільдіями ремісників, в які на добровільній основі об'єднуються представники різних ремісничих професій. Міські й окружні гільдії утворюють крайові гільдії. На федеральному рівні ремісничі палати є членами Центральної асоціації німецьких ремесел з штаб-квартирою в Берліні. Крім ремісничих палат, до цієї асоціації входять 42 Центральні галузеві ремісничі союзи, а також деякі інші важливі економічні й ремісничі структури Німеччини.

Законом Німеччини про професійне навчання ремісничі палати наділені в галузі професійного навчання повноваженнями компетентних органів і несуть відповідальність за навчання приблизно 150 ремісничих професій. У сфері ремесел питаннями професійного навчання займаються також і гільдії ремісників. Той, хто пропонує навчання з ремісничих спеціальностей, має враховувати деякі особливості: у 2003 р. було реформовано Положення про ремесла [55], що є законодавчою базою всієї ремісничої діяльності в Німеччині. Відповідно до змін усі ремісничі підприємства були поділені на три різні групи: *A*, *B1*, *B2*. До групи *A* належать ремесла, для заняття якими потрібний спеціальний дозвіл. До цієї категорії входить 41 професія. Для заняття підприємницькою діяльністю, а також для навчання молоді необхідною передумовою в цьому разі є володіння званням майстра ремісничих справ.

До групи *B1* входять 53 ремісничих професії, заняття якими не регламентоване. Звання майстра ремісничих справ можна одержати добровільно і з 2003 р. не є обов'язковим. На підприємствах, що належать до цієї групи, можна організувати навчання. У цьому разі власник підприємства

або особа, відповідальна за навчання, мають узгоджувати з ремісничою палатою питання про придатність до навчання.

До групи *B2* входять 57 професій, які також називають професіями, наближеними до ремесла. Для цих професій здобуття звання майстра ремісничих справ зовсім не передбачено. Водночас для цієї групи є низка державно визнаних професій, з яких на підприємствах, що належать до цієї групи, може бути організовано професійне навчання. Перед початком навчання треба пройти консультацію в ремісничій палаті. Іспит на здобуття звання майстра ремісничих справ є не лише найважливішою формою підвищення кваліфікації у сфері ремесел для груп *A* і *B1*, але й автоматично кваліфікує допрофесійне навчання, оскільки курс підготовки осіб відповідальних за навчання, заздалегідь включено до програми навчання шкіл майстрів ремісничих справ.

Навчання в школі майстрів можливе за наявності звання підмайстра (помічника майстра). Заняття можуть проходити як за денної, так і вечірньої години. Навчання в такій школі платне. Для того, щоб майбутній майстер ремісничих справ зміг фінансувати своє навчання, він може подати заявку на стипендію для майстрів ремісничих справ. Інформацію з питань навчання ремісничих спеціальностей й щодо іспиту на звання майстра ремісничих справ можна одержати в будь-якій ремісничій палаті [75, с.40-41].

Основою для формування змісту професійної підготовки фахівців у дуальній системі навчання також є національні курикулуми як необхідні інструменти для забезпечення компетентнісно-орієнтованої підготовки майбутніх висококваліфікованих робітників, що відбувається в дуальній системі професійної освіти.

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

повинні самостійно ухвалювати рішення про те, як найкраще організувати професійну підготовку [6, с.76-77].

Професійні спеціалізовані училища (*Berufsfachschule*) – це, як правило, училища з повним тижневим навантаженням, що можуть забезпечувати, як однорічну допрофесійну підготовку, що сприяє одержанню знань з певної професії або групи професій та не надавати професійної кваліфікації, так і надавати кваліфікацію асистента з обраної професії та видавати свідоцтво про закінчення повної середньої освіти [66, с.75].

Навчання у таких закладах освіти закінчується складанням випускних іспитів, що включають письмову, усну й практичну частини. Успішне складання випускних іспитів надає можливість вступу до спеціалізованих вищих навальних закладів [252, с. 51-62]. Випускники спеціалізованих училищ здобувають кваліфікацію асистента з обраної професії [223]. Найбільш популярними є професійні спеціалізовані училища, що надають допрофесійну підготовку з однієї або кількох професій. У таких закладах освіти здійснюється підготовка старшокласників терміном 1-2 роки та майже половина випускників таких закладів продовжує навчання за дуальною системою освіти [66, с. 78].

Професійні училища підвищеного типу (*Berufsoberschule*) – це, як правило, училища з повним тижневим навантаженням і дворічним терміном навчання. Вони функціонують переважно у Баварії, Баден-Вюртемберзі, Берліні, Бремені, Нижній Саксонії, Райлянд-Пфальці, Шлезвіг-Гольштейні. У федеральній землі Баден-Вюртемберг професійні училища підвищеного типу мають назву технічні училища підвищеного типу (*Technische Oberschule*) [67, с. 86].

У сучасних умовах у Німеччині не менш важливими для випускників закладів дуальної системи освіти, однак не достатньо популярними, є професійні додаткові училища (*Berufsaufbauschule*), що призначені для підвищення рівня загальноосвітньої і професійної підготовки учнів. Основним контингентом цих училищ є учні, які закінчили головну школу, навчальні

заклади дуальної системи освіти або однорічне професійне спеціалізоване училище. Професійні додаткові училища функціонують лише на території федеральної землі Баден-Вюртемберг [67, с. 89].

Отже, дуальна модель включає два місця навчання – приватне підприємство та державну професійну школу, що конкурують між собою, а види дуальності можуть порівнюватись. Так замість підприємства може бути центр професійної підготовки, який фінансується підприємством. На думку німецьких дослідників, професійну підготовку в Німеччині й у приватних заводських професійних школах у період 30-40-х років XX ст., слід розглядати як дуальну [33, с.67-89].

Показовим для дуальної моделі професійної підготовки є відносно чітке відмежування системи професійної освіти від системи загальноосвітнього шкільного навчання. Це відмежування ґрунтується на існуванні права про професійну освіту, що не підлягає категорії шкільного права. Модель дуальної професійної освіти домінує в Німеччині, Австрії й Швейцарії. У цих країнах здавна існувала розвинена реміснична культура. Невеликі ремісничі підприємства й готовність підприємств завдяки традиції здійснювати професійну підготовку не є обов'язковою передумовою дуальної системи. Як показує досвід, ця система може адаптуватися до індустріального способу виробництва.

Як уважає німецький педагог В. Грейнерд, центральне положення функціонування дуальної системи визначається не критеріями місця навчання, і не специфічною структурою підприємства. Обов'язковою умовою функціонування дуальної системи повинна бути наявність структури професійної підготовки, організованої за приватно-економічними (ринковими) правилами, якими може управляти держава на основі державних правових норм [177, с. 124].

Підсумком професійної освіти є готовність до виконання обов'язків; прагнення до професійного саморозвитку, безперервної освіти й самоосвіти;

формування соціальної та професійної позиції. У зарубіжних державах професійна освіта та професійна підготовка є невід'ємною частиною безперервного навчання, охоплює всі рівні кваліфікації, тісно пов'язана із загальною та вищою освітою. Відповідно в основі політики працевлаштування та соціальної політики таких держав лежить не лише професійна підготовка, а й підвищення конкурентоспроможності, ділової активності та інновацій у контексті глобалізованої економіки, а також рівності, єдності, особистого розвитку та активної громадянської позиції [226; 232; 253].

Отож, створення необхідних передумов для формування сучасного типу працівника потребує від освітньої установи нових підходів до організації своєї діяльності: якісно іншого погляду на розвиток освітнього середовища, оновлення навчально-матеріальної бази, інтенсивного використання сучасних засобів навчання та інноваційний підхід до реалізації освітнього процесу, визначення основних напрямів впливу на особистість учня. Стрімкий розвиток інноваційних технологій є причиною освітніх реформ, що перетворюють освіту на продуктивний сектор економіки. Упродовж тривалого часу в освіті основну увагу приділяли екстенсивному інформаційному навчанню, що гальмувало розвиток самостійного мислення, формування особистості людини, діалектики суспільної та індивідуальної свідомості [201, с.52].

Як бачимо, у Німеччині наявний значний пласт історичного досвіду щодо вдосконалення теоретичного та практичного компонентів дуальної освіти, проте й у ХХІ ст. визначення оптимальних шляхів збалансованого теоретичного та виробничого навчання не призупинене. Нині в Німеччині змінюються пріоритети розробки навчальних програм для вищих дуальних шкіл, щоб краще врахувати фактичну орієнтацію на роботу, ліквідувати розрив між реальністю роботи та формальними умовами навчання.

Концептуальні перетини професійного навчання та академічної вищої освіти в галузі компетентностей випускника проаналізував В. Рейн, порівнюючи орієнтовані на компетентність інструменти для класифікації та

прозорості результатів навчання та їхнє застосування в освітній практиці програм подвійного навчання [300]. Зауважуючи недоліки дуальної системи освіти в сучасній Німеччині та шляхи їхнього вирішення, В. Дайсингер описав зокрема різний характер учнівства, повний та неповний робочий день здобувача освіти на виробництві тощо [245; 195, с.77-78].

Можна підсумувати, що найбільш прогресивною системою професійної освіти й навчання нині можна вважати німецьку, тому варто зазначити, що професійне навчання в цій країні належить, насамперед, випускникам гімназій (Gymnasium), а також випускникам головної (Hauptschule), реальної (Realschule) комбінованої (Gesamtschule) і середньої (Sekundarschule) шкіл [163, с. 6]. У цих закладах, окрім загальної освіти, учнівська молодь набуває необхідних знань і вмінь для свідомого вибору майбутньої професії. Метою головної школи є створення умов для здобуття учнівською молоддю базової середньої освіти, зміст якої значно практикоорієнтований і сприяє їхній підготовці до професійної освіти. Під час трудового навчання учнів знайомлять із сучасними виробничими технологіями та готують до вибору майбутнього професійного напрямку.

2.2. Оновлення змісту професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю

Теоретичний зміст професійної освіти сприяє осмисленій підготовці кваліфікованого робітника до перетворюючої діяльності, що реалізується у різних сферах. Це осмислення відбувається шляхом формування професійних компетентностей, а також таких якостей особистості, котрі узгоджуються між індивідуальними і соціальними вимогами. В період доіндустріального розвитку вирішальним для професійної підготовки Німеччини вважалося поєднання індивідуального розвитку та відповідної діяльності на основі формування в свідомості людини практично-морального розуміння.

З 60-х років XX ст. у ФРН теоретичним обґрунтуванням розвитку професійної освіти є концептуальна установка філософії спілкування задля

подолання обмеженості індивідуального досвіду. Сам процес професійного навчання через комунікацію сприяє формуванню належного рівня професійної підготовленості, розробці ефективних підходів до його реалізації з позиції індивідуального підходу до кожного здобувача освіти.

Унаслідок проведеного аналізу наукової літератури можна зробити висновок, що процес професійного навчання, який розглядається крізь призму категорії спілкування, виступає як засіб передачі практичних умінь, що включає безпосередній показ того, як необхідно діяти в умовах виробничого процесу. В умовах інформаційно-технологічного розвитку, що передбачає наявність нових спеціальних знань, високої професійної підготовки, загальної культури працівника, уміння самостійно виконувати операції трудового процесу, першочерговою стає проблема адаптації підростаючої особистості до світових вимог. У сучасній професійній освіті Німеччини та виробничій педагогіці загалом важлива роль надається становленню молоді в суспільстві, швидка адаптивність, активність та формування висококваліфікованого фахівця.

Розглянемо особливості формування й оновлення робочих навчальних планів та програм з професій будівельного профілю. У ФРН активно використовується модульний принцип навчання, який переймається та реалізовується в аналогічних закладах професійно-технічної освіти України. Отож, у процесі розв'язання завдань щодо реалізації певних інновацій у системі професійної освіти та у процесах стандартизації освіти на основі компетентісного підходу педагоги професійного навчання мають: забезпечувати міжгалузеву комунікацію (інтегрувати професії); здійснювати управління проектами й процесами; проявляти міжкультурність і відкритість (знаходити способи вирішення проблеми на основі аналізу досвіду інших країн і культур); усвідомлювати результати діяльності на рефлексивній основі; бути мережною особистістю (масштабно використовувати інформаційно-

комунікаційні технології); конструктивно працювати в команді, в тому числі й в умовах невизначеності, у швидкозмінюваних ситуаціях тощо [74, с. 54-57].

Розробка та реалізація робочих навчальних планів і програм на основі стандарту професійної (професійно-технічної) освіти з відповідної робітничої професії – першочергове завдання педагога-практика. Робочі навчальні плани за професіями для певного ступеня професійно-технічної освіти (далі – робочі навчальні плани) – це документи, розроблені відповідно до типових навчальних планів підготовки кваліфікованих робітників з кожної професії (далі – типові навчальні плани), що містять код і професійну назву роботи (спеціальності) освітній рівень вступника до ЗП (ПТ)О, строк навчання, графік навчально-виробничого процесу, зведені дані загального фонду навчального часу в тижнях, перелік навчальних предметів та кількість годин, відведених на них, послідовність їх вивчення, загальний фонд навчального часу, терміни контролю знань, умінь і навичок учнів, слухачів, планований рівень професійної кваліфікації випускника [147, с.4-5]. Викладачі та майстри виробничого навчання розуміють всю цілісну картину підготовки майбутнього фахівця, мають узгоджені напрями діяльності у професійно-теоретичній та професійно-практичній підготовці, що є невід’ємними складовими цілісного процесу.

Упровадження компетентісного підходу в реалізації професійних стандартів відповідних професій тісно пов’язане з формуванням ключових компетентностей загальноосвітньої підготовки (спілкування рідною мовою, математична, інформаційно-цифрова, компетентності, уміння вчитися впродовж життя, тощо).

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

(«Sozialkompetenz»), методично-навчальної («Methoden- und Lernkompetenz») [6, с. 76].

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

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

Майстри виробничого навчання – досвідчені експерти, які одночасно є працівниками певної галузі за сумісництвом. Крім компетентностей дії («Handlungskompetenz»), вони формують упродовж практичного навчання в учнів (майбутніх фахівців) соціальну компетентність («Sozialkompetenz»).

Інноваційна соціальна компетентність передбачає: професійну гнучкість, здатність обмінюватись інформацією, спілкуватися, налагоджувати й підтримувати соціальні взаємозв’язки (наприклад, здатність до кооперації); уміння адаптуватися до мінливих вимог на робочому місці, у суспільстві, а також в умовах євроінтеграції; жити й діяти відповідально.

Методично-навчальна компетентність («Methoden-und Lernkompetenz») полягає в здатності на основі своїх можливостей, освітніх результатів розробляти, обирати й застосовувати стратегії розв’язання проблем у приватних, суспільних і професійних ситуаціях. Ця компетентність об’єднує в один комплекс усі зазначені компетентності: фахову, особистісну та соціальну (Umwelt – Berufsschule).

Набуття компетентностей відбувається в рамках навчальних модулів. Навчальний модуль – логічно завершена складова ЗП(ПТ)О, що формується на основі кваліфікаційної характеристики та професійного стандарту, потреб роботодавців, сучасних технологій та новітніх матеріалів [174, с. 3]. Професійний стандарт включає три групи компетентностей: загальнопрофесійні, ключові та професійні. Такий підхід до безпосередньої організації роботи педагогів дозволяє їм забезпечувати тісний взаємозв'язок теоретичного та виробничого навчання.

Сучасний зміст модулів та забезпечення їх реалізації підвищують якість підготовки сучасного висококваліфікованого робітника, розширюють його можливості подальшого працевлаштування. Модернізована система професійної освіти не може відмовитися від формування в учнів цілої низки якостей, яких вимагало виробництво в усі часи, зокрема: виховання виробничої і технологічної дисципліни; прищеплення бережного ставлення до обладнання й інструментів; уміння застосовувати на практиці здобуті теоретичні знання; формування глибоких і міцних знань про технології виробництва, про організацію праці – в обсязі, необхідному для оволодіння професією і подальшого зростання виробничої кваліфікації. Мова про те, що не варто відмовлятися від передових, прогресивних ідей педагогічного досвіду підготовки кваліфікованих робітників [106, с. 9]. І як результат – постійне оновлення педагогічного та виробничого змісту освітнього процесу.

Отже, всі визначені напрями роботи спрямовані на формування єдиного європейського простору в галузі професійної (професійно-технічної) освіти та навчання. Разом з тим, вони відображають, певною мірою, ідеї Лісабонської стратегії, а також інших важливих загальноєвропейських документів, наприклад таких, як Меморандум про освіту впродовж життя (2000). Варто зауважити, що Європейська Комісія в своїх документах постійно підкреслює: «Хоча ми прагнемо зберегти структурні відмінності національних систем професійної освіти і підготовки, що відбивають особливості країн і регіонів

Європи, проте повинні визнати, що головні цілі й результати, до яких ми прагнемо, вражаюче подібні. Нам слід базуватися на цих спільностях і вчитися один у одного поділяти наші успіхи та невдачі, разом використовувати освіту для розвитку європейського громадянства, європейського суспільства у новому тисячолітті» [54; 145]. Варто додати, що О.В.Матвієнко визначає фактори побудови нових параметрів обов'язкової освіти для країн Європейського Союзу (Франція, Німеччина, Бельгія, Італія, Люксембург, Нідерланди, Велика Британія та Північна Ірландія, Данія, Португалія, Греція, Іспанія, Австрія, Фінляндія, Швеція): орієнтація державної політики на підвищення рівня якості професійно-технічної освіти та на варіабельність її форм і типів як стратегічну мету, що сприяє максимальному наближенню школи до мінливих вимог як суспільного поступу, так і ринку праці; послідовна спрямованість на модернізацію змісту обов'язкової освіти за шкалою імперативів розвитку сучасних високих технологій; посилена увага до проблем виховання учнівської молоді, до розширення можливостей їх динамічної адаптації як до соціальних, політичних і економічних трансформацій, так і до нових цінностей сучасного полікультурного світу в гармонізації національних і глобальних тенденцій їх формування [97].

Проблема формування смислу детермінує активність свідомості, особистісної діяльності, здатна актуалізувати і проблему професійного розвитку, а також навпаки: усвідомлення, осмислення проблеми професійного розвитку людини активізує саме ті напрями руху свідомості, які стимулюють пізнавальні процеси та процес самовдосконалення майбутнього робітника. Пізнання смислу дає знання, розуміння, розкриває його і тяжіє до глибини. Природа смислу – діалогічна, як ідіалогічна природа людської свідомості. Тільки вона виправдовує людське життя, діяльність і пізнання [123, с.27-28].

Тому, дуальну систему навчання необхідно розглядати не тільки як систему підготовки висококваліфікованих кадрів, а й як реалізацію інноваційної стратегії безперервної освіти. Для підготовки освітніх

професійних програм необхідно створити творчі групи, куди повинні увійти представники професійних закладів освіти. Творчою групою мають розроблятися адекватні програми для професійної освіти й орієнтовані на інноваційний технологічний процес для прикладного бакалаврату. Лише за таких умов буде побудовано ланцюжок безперервної освіти, коли по закінченню навчання людина може продовжувати навчання у вищому навчальному закладі за обраним напрямом підготовки. З урахуванням сучасних вимог галузевого ринку, освітні програми повинні бути інноваційно-технологічними, за замовленням підприємства, що забезпечить швидке входження майбутнього фахівця в робочий ритм підприємства. Програми, побудовані на засадах дуального навчання мають забезпечувати виконання майбутнім фахівцем робіт, необхідних виробництву, із зануренням у тематику завдань підприємства, на якому майбутній фахівець буде працювати [150, с. 378].

Реформування системи професійної освіти і навчання інших європейських країн, наприклад Великої Британії ґрунтується на необхідності вивчення досвіду різних країн та запозиченні й адаптації кращих практик для ефективного й продуктивного розвитку системи ПОН заданої країни. А тому в сучасному реформуванні професійної освіти Великої Британії чітко прослідковується досвід країн з дуальною формою організації професійної освіти і навчання та зрозумілою Національною системою кваліфікацій (Німеччина, Данія, Нідерланди, Норвегія, Сінгапур). Це проявляється через максимально наближений до реальних умов виробництва вектор — технічний напрям [84, с. 74]. Визначаючи переваги та недоліки системи професійної освіти у окремих країнах Європейського Союзу, зокрема, Австрії, Італії, Іспанії, Нідерландах, Німеччини, Франції, Л. М. Ляшенко аналізує моделі професійної підготовки, що відрізняються одна від одної [93, с.31-40]. Європейська освітня політика орієнтує на гнучкість кваліфікації, щоб фахівець міг легко перебудовуватися відповідно до мінливих вимог і мав можливість постійного

професійного зростання. Це можливо за умови фундаментальної наукової підготовки, раціонального поєднання елементів теоретичного навчання та професійної практики [96, с.223].

Отже, оновлення змісту технічної освіти полягає в поступовій її інтегрованості до визнаних у світі загальнолюдських цінностей: навчання впродовж життя, здатність адаптуватися у швидко змінюваних умовах, засовювати передовий світовий досвід. Окрім цього, майстри виробничого навчання та викладачі мусять проходити обов'язкове та факультативне підвищення кваліфікації, про що йтиметься нижче.

2.3. Оновлення методів і форм професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю

Варто зауважити, що в німецькій системі професійної освіти значна роль надається методиці викладання навчальних предметів відповідного змісту. Використовуються численні інтерактивні методи навчання, що активізують діяльність учнів: мозковий штурм, робота в малих групах, тощо. Наприклад, необхідною передумовою організації навчання за методом мозкового штурму у Німеччині є дотримання таких правил: 1) відсутність критики щодо висловлювань один одного; 2) візуалізація усіх висловлювань (усі ідеї мають бути тезисно задокументовані); 3) наявність значної кількості висунених учнями цікавих та неординарних ідей, щодо поставленої проблеми; 4) залучення за необхідністю до обговорення кваліфікованих спеціалістів, обізнаних з наявною проблемою [302, с. 152].

Під час професійної підготовки старшокласників на виробництві важливим є також застосування комбінованого наставництва, сутність якого полягає в єдності пояснення майстром нового навчального матеріалу з регульованою діяльністю [302, с. 104]. Робота у команді передбачає, зазвичай, такі етапи: вступна частина, діяльність у малих групах, обговорення та оцінювання [302, с. 148; 288, с. 106]. На заключному етапі – обговорення та оцінювання – малі групи знову збираються разом, керівники груп звітують про

результати проведеної роботи, після чого здійснюється обговорення, аналіз проведеної роботи, відбувається рецензування завдань та підведення підсумків заняття [302, с. 148–149]. Особливої уваги у закладах середньої освіти другого ступеня Німеччини заслуговує використання методу експериментального навчання, завдяки якому забезпечується зв'язок між теорією спеціальності та її практичним застосуванням [302, с. 155].

Класифікація форм і методів професійного навчання німецького дослідника М. Шміля (M. Schmiel), котрий виокремлює форми (трудове наставництво, комбіноване наставництво, групова робота та ін.) і методи (дидактична бесіда, метод проєктів, метод настановчого тексту та ін.) виробничого навчання, що застосовуються учнями у процесі трудової діяльності під час проходження практики або професійного навчання на підприємстві та форми (групова робота, фахова проєктна робота, експериментальне навчання та ін.) і методи (словесні та наочні методи навчання, ділова гра, моделювання ситуації, метод проєктів та ін.) теоретичного навчання (у професійних школах або училищах) [303, с. 102].

Типовою та основною формою організації практичного навчання старшокласників на підприємствах Німеччини є трудове наставництво. Його завдання, як уже зазначалося, полягає в оволодінні учнями вміннями і навичками виконання певних дій у сфері професійної діяльності під наглядом висококваліфікованого майстра виробничого навчання. Складові діяльності, котрі потрібно засвоїти учневі, демонструються і пояснюються майстром, після чого старшокласникам пропонують їх повторити, а далі, шляхом повторення чи корекції, вдосконалити і закріпити. А ось тривалість дидактичної бесіди під час виробничого навчання на підприємствах становить від однієї до двох годин у тиждень [303, с. 104].

Щодо методологічних аспектів професійної (професійно-технічної) освіти в Україні то, варто зауважити, що аналогічні методи інтенсивно використовуються в ЗП(ПТ)О під час проведення уроків теоретичного та

виробничого навчання. Дидактична система як складова педагогічної, включає такі компоненти: цільовий, змістовний, технологічний, діагностичний [26]. Наприклад, у процесі застосування проєктування й самооцінки визначається стратегічна мета підвищення результативності виконання освітніх завдань.

Завдяки застосуванню мультимедійних, телекомунікаційних та інтерактивних засобів створюються умови, що сприяють адаптації учнів у відповідній професії. Завдання та діяльність учнів сплановані так, що процес навчання спрямований на зміни у рівнях розумової діяльності. Таким чином в учнів формується не просто знання, а й розуміння, вміння застосовувати вивчений матеріал у конкретних умовах, навички мислення високого рівня: аналіз, оцінювання та синтез [234]. Змінюючи форми та методи подання знань, закріплення вмінь та навичок, за рахунок використання проєктних технологій, проблемного навчання, евристичних бесід, а також мультимедійних, інформаційно-телекомунікаційних, інтерактивних засобів навчання дозволяють навчити учнів свідомо і творчо підходити до інформаційного простору; формувати в них ефективні стратегії мислення, котрі б сприяли підвищенню самооцінки, упевненості у своїх силах.

Організація інтерактивного навчання через моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, мозкового штурму, застосування дослідницьких методів та спільне розв'язання проблем ефективно сприяє формуванню цінностей, навичок і вмінь, створенню атмосфери співпраці, взаємодії дає змогу педагогу стати справжнім лідером учнівського колективу. Здобувачу освіти необхідно в навчальному процесі моделювати ситуації, коли йому доводиться вирішувати завдання, що не завжди властиві тільки його майбутній професії [170; 76]. Забезпечити реалізацію всіх цих методів можливо завдяки залученню до освітнього процесу роботодавців, зарубіжних партнерів та створивши сучасне навчально-методичне підґрунтя, оновлену навчально-матеріальну базу, узгоджені освітні програми на основі сучасних Держстандартів.

Істотною ознакою педагогічної технології є конкретно виписані чіткі процедурні характеристики, застосування яких гарантує досягнення очікуваних результатів [91, с.15].

Розгляньмо структуру методів та їх інноваційну складову. Так, у системі професійної освіти Німеччини методи та форми професійного навчання поділено на дві основні групи: навчання теоретичних основ спеціальності в професійній школі та практичних засад оволодіння професією на робочому місці. До методів навчання теоретичних основ спеціальності належать: лекція, пояснення, показ. Серед найважливіших методів і форм організації навчання на виробництві виокремлюють: трудове наставництво, «дидактичну бесіду», навчальне завдання, методи «керуючого тексту», робота у команді (малими групами), «дискусійного кола», «планової гри», «екскурсія на підприємство», «груповий проєкт», «кутова дискусія» та ін. [3, с. 297].

Як уже зазначалося, типовою та основною формою організації практичного навчання старшокласників на підприємствах Німеччини є трудове наставництво. Його завдання полягає в оволодінні учнями вміннями і навичками виконання певних дій у сфері професійної діяльності під наглядом висококваліфікованого майстра виробничого навчання. Складові діяльності, котрі потрібно засвоїти учневі, демонструються і пояснюються майстром, після чого старшокласникам пропонують їх повторити, а далі, шляхом повторення чи корекції, вдосконалити і закріпити [68, с.107].

На першому етапі підготовки планується: зняття напруженості та формування зацікавленості в учнів, пояснення наставником цілей і завдань майбутньої трудової діяльності; виявлення в учнів рівня попередніх знань, ознайомлення їх з робочим місцем, правилами безпеки праці та можливостями запобігання нещасним випадкам [303, с. 103].

На другому етапі – показу та поясненні так само, як і на етапі підготовки, провідна роль належить майстрові виробничого навчання. Він звертає особливу увагу на зосередженість та уважність учнів. Зауважимо, що весь складний

процес професійного навчання поділено на окремі частини, якими учні оволодівають у певному порядку. Показ виконання певних дій здійснюється майстром повільно, разом із виокремленням певних етапів. Під час показу майстер постійно пояснює: що він робить, як робить та в якій послідовності. Після показу та пояснень майстер надає можливість учням звернутися до нього із запитаннями [303, с. 103–104].

Результати здійснюваного нами дослідження свідчать, що на третьому етапі – спробі виконання певних дій, який спрямований на самостійне виконання дії, учням надається можливість повторити виконану майстром дію. Виконання дії учнем на цьому етапі носить розтягнений у часі характер і має за мету досягнення ним точності під час виконання виробничої дії. Кожний крок виконаної дії має бути зваженим та роз'ясненим учнем. Варто зауважити, що майстрові на цьому етапі заборонено критикувати і виправляти учня під час першої спроби; на помилки він указує учням згодом [303, с. 104].

На четвертому етапі – «тренування і закріплення» учні домагаються не лише точності в процесі виконання дії, а й швидкості. Майстер поступово наближає учня до справжніх трудових умов та створює можливості для їх реалізації. Зауважимо, що на цьому етапі майстрові дозволено не тільки спостерігати та контролювати виконання дії, а й коригувати та оцінювати [303, с. 104].

У процесі трудового наставництва відбувається фактично процес передавання вмінь і навичок від майстра до здобувача освіти. Для методу трудового наставництва характерний технологічний підхід в організації професійного навчання [66, с.108].

У реалізації освітнього процесу на виробництві широко використовується метод дидактичної бесіди, що полягає в передачі знань майстром та зорієнтований на пізнання та засвоєння учнями теоретичних основ професії. Майстер планує дидактичну бесіду заздалегідь. Її тривалість залежить від змісту професійної підготовки. У професіях, в яких переважають теоретичні

знання, на дидактичну бесіду відводиться більше часу, ніж у професіях, де основну увагу зосереджено на практичних уміннях. Вирішальне значення під час дидактичної бесіди має обмін думками між наставником і учнями, тому пояснення майстра виробничого навчання не має здійснюватися у формі доповіді. Тривалість дидактичної бесіди під час виробничого навчання на підприємствах становить від однієї до двох годин у тиждень [303, с. 104]. До основних передумов ефективного проведення дидактичної бесіди можемо віднести: рівень підготовленості її учасників, актуальність обраної теми, дидактична мета, місце проведення, яке має бути позбавлене зовнішніх подразників (шум, неспокій), що відволікали б увагу учнів та інше [66, с.109].

Важливим методом навчання на виробництві Німеччини є метод настановчого тексту («керуючого тексту»), який розроблено на основі програмного навчання. Сутність цього методу полягає в тому, що в системі професійної підготовки учнів використовуються елементи і положення самостійного навчання, оволодіння навчальним матеріалом за допомогою аудіо- та відеоматеріалів, а також інструкцій у письмовій формі [3, с. 218]. Німецький науковець Й. Кленк наголошує, що нині у виробничо-технічній сфері метод «керуючого тексту» домінує, оскільки він, насамперед, заохочує майбутніх фахівців до самостійного опанування навчального матеріалу та сприяє розвитку професійних компетентностей, а саме медійної й методичної компетентностей. Особливо важливе те, що майстри виробничого навчання, використовуючи методичну допомогу-рекомендації (навчальні фільми, робочий план, контрольні запитання, теми для дискусії й обговорення у групі), формують у майбутніх фахівців здатності та вміння самостійно опрацьовувати інформацію, ухвалювати рішення, планувати покрокове мислення, аналізувати результати, працювати в команді, аналізувати й критикувати свою діяльність [282; 306].

Метод «керуючого тексту» використовують майстри виробничого навчання для стимулювання майбутніх фахівців самостійно опрацьовувати та

структурувати переважно письмовий навчальний матеріал. «Керуючий текст» – це опорна інформація до теми, що складається з коротких текстів, списку рекомендованої літератури, завдань для самостійної роботи, проблематики тем для обговорень у команді разом із майстром виробничого навчання. Основне завдання майстра виробничого навчання, який постає одночасно організатором, модератором і радником, полягає не в наданні готової інформації під час практичного заняття, а у фаховому методичному супроводі та індивідуальній підтримці майбутніх фахівців у навчально-виробничому процесі [282]. Завдяки методові «керуючого тексту», у майбутніх фахівців під час практичного навчання на підприємстві формуються такі вищезгадані компетентності:

- методична компетентність («Methodenkompetenz») – здатність самостійно опрацьовувати «керуючі тексти» та складати робочий план;
- фахова компетентність («fachliche Kompetenz») – здатність на основі опрацьованих «керуючих текстів» й опанованих додаткових знань самостійно структурувати інформацію, упевнено виконувати конкретні завдання;
- соціальна компетентність («Sozialkompetenz») – здатність обговорювати основні тези «керуючих текстів» у команді, здатність виявляти ініціативу та брати на себе відповідальність за ухвалені рішення [282; 306]. Цей метод, започаткований у 70 роках ХХ ст., і нині широко використовують майстри виробничого навчання для практичного навчання учнів, оскільки він спонукає майбутніх фахівців до самостійного опрацювання інформації, розвиває вміння логічно планувати й обґрунтовувати свої покрокові дії для виконання конкретних завдань, працювати в команді [6, с.94].

За висновками української дослідниці Н. В. Абашкіної, німецькі педагоги визначили раціональну схему групової роботи, розробили вказівки щодо дотримання вимог планування і проведення групового заняття, а також виявили та встановили переваги групової роботи [3, с. 218-219].

Доцільно відзначити, що у Німеччині під час планування та проведення групового заняття на виробництві необхідно дотримуватися таких вимог:

- кожний вид групової роботи майстер має ґрунтовно готувати;
- завдання, що виконує група, мають бути для них абсолютно зрозумілими;
- найважливіші завдання подаються учням у письмовій формі;
- складність завдання, зазвичай, є адекватною рівневі успішності групи;
- тривалість виконання завдання відповідає встановленому наставником часу;
- керівники груп зосереджують увагу на дотриманні самостійності під час виконання завдання, реалізації відкритої ділової дискусії без особистого приниження [3, с. 219].

Перевагами групової роботи є зростання активності та мотивації кожного учня; формування вміння співпраці та відчуття відповідальності; створення умов для висловлення власної точки зору та вміння по-діловому відстоювати власну позицію [66, с.111].

Співробітники Земельного інституту шкільної освіти й підвищення кваліфікації («Landesinstitut für Schule und Weiterbildung») Німеччини запровадили в систему професійної освіти метод «дискусійного кола» («Diskussionsrunde»). Метод «дискусійного кола» використовують на практичних заняттях, де зміст навчання потребує обговорення суперечливих тем із запрошеними фахівцями – професійними експертами певної галузі. Учні ставлять запитання, експерти не лише відповідають на них, а й обґрунтовано висловлюють різноманітні думки та залучають до обговорення всіх учасників [6, с.94-95].

Для розвитку компетентностей та їхніх структурних компонентів у закладах професійної освіти Німеччини використовують метод «планової гри» (Methode des Planspiels). Цей метод охоплює такі складники: симуляція («Simulation»); діяльність («Aktivität»); гра («Spiel»); рольова гра («Rollenspiel»); конфлікт («Konflikt»); спілкування / комунікація («Kommunikation») [6, с.96].

Активно реалізується метод «екскурсія на підприємство» (Exkursion zum Werk). Він побудований на основі дидактичного принципу зв'язку з життям, навчанням, практикою й наочністю. Під час екскурсії учні знайомляться з фахівцями – майбутніми роботодавцями, їхніми робочими завданнями, обов'язками та правами; вивчають корпоративну культуру; оглядають об'єкти і спостерігають за виробничими процесами; аналізують показники вимірювальних приладів, що застосовують на виробництві.

Метод «екскурсія на підприємство» має дидактичну мету: вступне ознайомлення з новою темою – учнів спершу інформують про практичний складник теми для заохочення до опанування навчального матеріалу; проміжне оволодіння теоретичними знаннями й унаочнення практичних умінь; завершальне узагальнення здобутих навичок, знань і вмінь [6, с.100].

Основою практико-орієнтованого навчання є виконання проєктної роботи («Projektarbeit») та проведення досліджень («Forschung») передбачених програмою підготовки бакалавр / магістр. Проєктна робота сприяє розвитку пізнавальних навичок, уміння самостійно систематизувати знання, швидко орієнтуватися в інформаційному просторі, активно розвивати критичне мислення, комунікативні здібності, навички презентації.

Мета застосування методу проєктів – не лише навчання та проведення дослідження, а й розвиток особистої відповідальності майбутнього фахівця, самодисципліни, уміння планувати свою роботу та час. Етап планування досліджень («Forschungsplanung») складається з таких фаз:

- 1) розроблення плану дослідження («Forschungsplan») – поетапне планування дослідницької роботи, обрання методів дослідження й техніки оцінювання;
- 2) проведення («Durchführung») – збирання науково-фактологічного матеріалу;
- 3) реалізація («Auswertung») – підготовка й аналіз наукових фактів, спроба надання відповіді на дослідницькі запитання;
- 4) теоретичні висновки («theoretische Schlußfolgerung»).

При цьому здобувачі освіти одержують консультативну підтримку від викладачів щодо проведення дослідження, уточнення деталей його реалізації, виявлення суперечностей та їх опрацювання під час колоквиумів («Kolloquium») – наукових обговорень («wissenschaftliches Gespräch») [6, с.99-100].

У закладах середньої освіти другого ступеня Німеччини з метою оволодіння учнями ключовими навичками з обраної професії велике значення надається застосуванню методів, що зорієнтовані на діяльність [269; 66, с. 115].

Німецька дослідниця Б. Вебер (B. Weber) виокремлює групи методів, зорієнтованих на діяльність, що активно впроваджуються у навчальний процес закладів середньої освіти другого ступеня Німеччини [314]:

1) методи, що зорієнтовані на розвиток аналітичного та логічного мислення в учнів і сприяють формуванню у них навичок самостійного конструювання власних знань та розвитку їхньої уяви (метод мозкового штурму, навчальної дискусії, що спонукають учнів до висловлення власних точок зору щодо наявної проблеми);

2) методи, що сприяють самостійному плануванню та здійсненню діяльності учнями в реальних умовах (методи створення проблемних ситуацій, проєктів, котрі здійснюються учнями шляхом самостійного збору інформації, спостереження, опитування, консультацій з експертами тощо);

3) методи, що сприяють модельно-імітаційній діяльності учнів, котра відображає умови реальної дійсності (ділова гра, моделювання ситуації, рольова гра, гра-конференція та ін.) [314].

Важливе значення в процесі професійної підготовки старшокласників у Німеччині має використання методу «мозкового штурму» (Brainstorming), що зорієнтований на розвиток мислення та уяви в учнів. Цей метод навчання використовують, зазвичай, під час групової роботи. Як уже зазначалось, сутність методу «мозкового штурму» полягає у вирішенні поставленої перед учнями проблеми за допомогою висунення ними якнайбільшої кількості різних неординарних ідей для її вирішення [66,с. 115].

Для висловлення власних поглядів і переконань старшокласниками, зіставлення їх з позиціями опонентів, відстоювання своєї думки у навчально-виховному процесі професійних шкіл/училищ Німеччини важливе значення має застосування методу навчальної дискусії, за допомогою якого здійснюється групове обговорення проблеми, створення ситуації пізнавального спору з метою досягнення істини шляхом зіставлення різних думок. Цей метод вчить старшокласників самостійно мислити, розвиває у них вміння практичного аналізу, ретельної аргументації висунутих положень, навчає як відстоювати власну точку зору. Зауважимо, що важливою умовою ефективності навчальної дискусії є попередня змістовна підготовка, що полягає в накопиченні необхідних знань з теми дискусії. Дискусію в Німеччині застосовують під час вивчення всіх навчальних дисциплін [314].

Важливе значення під час професійної підготовки старшокласників має застосування методу створення проблемних ситуацій, що ґрунтується на реальному прикладі життєвої ситуації. Зауважимо, що навчання за вказаним методом відбувається у групах з 4–6 осіб та зорієнтоване на розвиток розумових сил учнів, їх самостійності, активності, творчого мислення. Важливою передумовою застосування цього методу у навчально-виховному процесі є самостійне формулювання учнями проблеми на основі постановки проблемних запитань і пізнавальних завдань, пошук шляхів її розв'язання через висунення гіпотез, вирішення проблеми і перевірка одержаних результатів [298; 314].

Метод створення проблемних ситуацій передбачає такі етапи [314]:

На першому – початковому етапі учні ознайомлюються з проблемною ситуацією, встановлюють передумови її виникнення, формулюють ключові завдання, здійснюють пошук можливих шляхів її розв'язання через висунення гіпотез.

Другий етап – інформаційний – зорієнтований на самостійне формування учнями джерельної бази. Критерієм відбору інформації слугують ключові завдання, виокремлені на першому етапі.

Третій етап – визначення всіх альтернативних можливостей вирішення даної проблеми і дослідження різних варіантів та шляхів її розв’язання на етапі колективного обговорення.

Четвертий етап – резолюція – полягає у визначенні учнями пріоритетних шляхів вирішення висуненої проблеми, на основі врахування всіх аргументів.

На п’ятому етапі – диспуту – кожна група учнів представляє результати дослідження та висуває якнайбільшу кількість аргументів щодо правдивості висунених ними ідей. Інші групи ретельно перевіряють обґрунтованість та відповідність їх тверджень. Позитивним на цьому етапі є можливість учнів ознайомитися з різними точками зору щодо розв’язання висунутої проблеми та логікою її вирішення.

На заключному етапі – порівняльного узагальнення – здійснюється порівняння результатів дослідження кожної групи з вже наявними в реальному житті, виокремлення найбільш вірогідних шляхів подолання проблеми та підбиття підсумків щодо проведеної учнями роботи [314; 66, с.118-119].

Не менш ефективним у процесі професійної підготовки старшокласників є метод ділової гри, що сприяє створенню емоційно-піднесеної атмосфери, засвоєнню учнями навчального матеріалу за допомогою емоційно насиченої форми його відтворення.

Ділові ігри мають важливе значення у навчально-виховному процесі, оскільки моделюють життєві та виробничі ситуації, професійні стосунки людей, взаємодію речей, явищ, допомагають учням подолати невпевненість, сприяють самоствердженню, найповнішому виявленню їх сил і можливостей. Вони можуть бути основними або допоміжними методами у навчальному процесі. Розвивальний ефект досягається за рахунок імпровізації, природного вияву вільних творчих сил учнів [297, с. 252].

Грунтуючись на висновках німецького науковця А. Шельтена, як уже згадувалось, виокремлюються такі форми експериментального навчання у професійних школах Німеччини [302, с. 155]: експериментальне навчання, що орієнтується на пізнання; експериментальне навчання, що орієнтується на застосування; експериментальне навчання, що зорієнтоване на тренування.

Отже, варто зауважити, що під час реалізації освітнього процесу в центрах будівельного профілю Федеративної Республіки Німеччина педагоги використовують різноманітні форми та методи навчання, що спрямовані на формування професійної компетентності здобувачів освіти, розвиток їхніх особистісних якостей, активізацію розумової діяльності, здатності критичного мислення. Тобто, вся діяльність викладачів та майстрів виробничого навчання спрямована на набуття тих якостей, що забезпечать уміння самостійно здобувати знання, бути мобільним та швидко орієнтуватися в нових умовах праці.

До інноваційних методів перевірки, які правильно поєднують контроль, взаємоконтроль і самоконтроль, ми відносимо насамперед навчальне портфоліо, тестовий контроль, рейтинговий контроль, перевірку за допомогою ділових ігор, виконання проєктів та інші [128, с.166]

Аналогічні методи реалізуються на заняттях професійно-теоретичної підготовки у ЗП(ПТ)О України.

2.4. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі професійної підготовки фахівців будівельного профілю

Освіта XX століття була масовою, всеохоплюючою та розрахованою на кожного громадянина. Однак, у професійній освіті Німеччини відбувся перехід від спрямованості на індустріальне суспільство до інформаційного. В XXI столітті освіта набула гнучкості, індивідуалізації, готовності бути адаптованою до конкретної людини, її потреб та здібностей. Масова підготовка змінилася на роботу малими групами, а кожен фахівець має постійно саморозвиватися та самовдосконалюватись. Саме через це професійна освіта в Німеччині та інших

європейських країнах здійснюється на компетентнісній основі як здатності виконувати реальні дії, постійно розв'язувати нові, нестандартні професійні завдання.

Важливо розглянути педагогічний професіоналізм у контексті освітнього простору Німеччини як результат становлення особистості вчителя. У цьому плані науковці виокремлюють п'ять ключових компетентностей, які в оригіналі звучать «Unterrichten – Informieren – Beraten – Arrangieren – Animieren» [321] – «займатися – інформувати – готувати – аранжувати (змінювати) – анімувати («вкладати душу»)). Як видно з останніх ірраціональних компетентностей «аранжувати» та «вкладати душу», ці компоненти не є чітко передбачені освітніми планами й, очевидно, стосуються факультативного, креативного й особистісного підходів (професійного стилю вчителя).

К.-П. Горн для точнішої об'єктивації поняття «педагогічний професіоналізм» пропонує диференціювати супутні терміни. Останні добре верифіковані в німецькій мові та науковому дискурсі й включають такі: *професія* (фах), *професіоналітет* (інституціональний статус, якому відповідають високо сформовані компетентності), *професіоналізація* (процес набуття вищезгаданих компетентностей), *професіоналізм* (відносно завершений стан особистості фахівця, за якого він здатен на високому рівні організовувати освітній процес) [323]. Така розвинена термінологія на позначення феноменів педагогічного професіоналізму дозволяє використовувати його (професіоналізм) як об'єкт, інструмент і результат освітнього процесу. Тому німецькі науковці чітко розрізняють «учительську професію» й «професійних учителів» (*Lehrprofession und professionelle Lehrer*).

Німці розрізняють також професіоналізацію (*Professionalisierung*) та подальшу освіту (*Weiterbildung*), що мають багато точок перетину. Професіоналізація – це більше набуття компетенції в індивідуальних діях та зусиллях, проте вона невідривна від подальшої освіти (в українському відповіднику – удосконалення вчителів, підвищення кваліфікації).

З 1980-х років є програмна підтримка в царині подальшого навчання. Г. Ніттель вказує: «Подальша освіта, запроваджена Тітгенсом у 1980-х роках, описує компетентні педагогічні дії в галузі освіти / подальшого навчання незалежно від трудових відносин» [329]. А Д. Міг післяосвітню підтримку (вдосконалення) вбачає у таких аспектах: «1. Є соціально актуальна проблемна область та пов'язані з нею знання про те, як діяти та пояснювати. 2. Є відношення до центральної соціальної цінності, 3. Є академічна підготовка та 4. Є професійні асоціації» [328, р. 343].

Також є альтернативна думка (К. Кунце), що підвищення професіоналізації в Німеччині є елементом загальної соціалізації особистості, що починається зі студентських років і триває впродовж життя: «освітній простір розширюється до соціального здобуття освіти поза межами закладу» [326].

Більшість німецьких науковців спільні в думці, що ядром професіоналізації під час освіти та професійної практики, а також стимулом до високого рівня викладання та вироблення власного педагогічного стилю є глибинна мотивація. Так, Ф. Лойерманн вважає: «перспективи такого підходу перебувають в рамках теорії очікуваної вартості, самовизначення, соціального когнітивізму, досягнення особистих цілей та дотримання відповідальності» [327].

Г. Барц про підвищення кваліфікації та подальше навчання в Німеччині 2000-х років зазначає, що участь у подальшому навчанні добровільна. Багато людей відвідують курси подальшого навчання за власною ініціативою або продовжують тренуватися в інших умовах. Одних потрібно мотивувати та переконувати для подальшого навчання. Інші все ще мають передбачити на це певний час або гроші, щоб взагалі можна було займатись подальшим навчанням [317]. Цей факт відомий з тих пір, як безперервна освіта існує як обговорювана та науково оброблена сфера. Традиційно це обговорювалося під заголовком «Залучення учасників».

Уже кілька років для цього утвердився термін «маркетинг». Це сигналізує про те, що є процес «перемикання» між установою, пропозицією та адресатом. Маркетинг, крім залучення учасників, означає також профілювання об'єкта, аналіз ринку та цільову орієнтацію. Впродовж останніх кількох років Німецький інститут освіти дорослих (DIE) сприяв завдяки заходам і публікаціям, а також подальшому навчанню теоретичному та практичному введенню, уточненню та впровадженню маркетингових інструментів для подальшого навчання, яких прагне досягнути гуманних цілей освіти.

Розглянемо рамкові положення вдосконалення педагогічних кадрів у Німеччині. Так, першим документом державної ваги, в якому було окреслено нові завдання у сфері освіти, нові вимоги до учительства стосовно розвитку їхнього професіоналізму, приведення його у відповідність до вимог Болонської угоди, стала спільна заява президента КМК і голови профспілки освіти педагогів «Завдання сучасних учителів у сфері навчання».

У заяві викладено майбутні завдання у сфері освіти і виховання, що характеризуватимуться передусім поворотом до суспільства знань і нових засобів (медіа) навчання, прискореним прогресом у науці та в дослідженнях, розвитком європейських стандартів, динамікою глобалізації та міжкультурних зв'язків, розвитком демократичної культури, значенням соціальної та екологічної стійкості, створенням рівноцінних шансів для життя й освіти, зміцненням індивідуальної ідентичності та суспільної інтеграції, забезпеченням миру та свободи від насильства [192, с. 128].

У заяві чітко охарактеризовано якості, якими має оволодіти сучасний педагог. Окреслено, що основним завданням педагога є цілеспрямоване планування, здійснене на наукових засадах, організація та оцінювання освітнього процесу. Також зазначено важливість професійних і особистих умінь педагога, важливість його виховної функції. Однією з вимог до педагога, що зазначена у спільній постанові КМК і профспілки, є необхідність розвитку власної компетентності й використання належних пропозицій щодо підвищення

кваліфікації з метою використання у власній професійній діяльності досягнень нового розвитку і наукових положень. Водночас педагоги зобов'язані підтримувати постійний контакти зі світом праці. Підтримка зв'язків з науковим, економічним і технологічним розвитком у світі професій є завданням, котре особливо зобов'язані відчувати і виконувати педагоги.

Не завдаючи шкоди фаховим знанням, вони мають налагодити співпрацю з місцем навчання учнів на підприємстві або в іншому позапідприємницькому закладі. Співпраця та контакт із соціальними партнерами, з управлінням, закладами для важковиховуваних, а також із закладами підвищення кваліфікації є завжди важливими для педагога [192, с. 128]. Здійснення аналізу ролі педагогічного працівника в трансформаційних процесах упровадження елементів дуальної форми навчання дають змогу створити «новітній портрет викладача дуальної системи». Питання теоретичної та практичної підготовки педагогічних працівників до роботи в умовах дуальної освіти, можливостей та перспектив їхнього професійного розвитку, визначення ролей, функцій та зобов'язань усіх суб'єктів процесу потребує ретельного вивчення.

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

- Центри підтримки й розвитку професійної освіти («Aubi-plus»),
- Інформаційно-консультативні центри з питань професійної освіти та працевлаштування («Berufsinformationszentrum (BiZ)») [229].

Ці центри надають розширену інформаційну підтримку в онлайн-режимі, а також в інформаційно-консультативних центрах із питань професійної освіти та працевлаштування за попереднім записом [239].

У системі неперервної професійної освіти впродовж життя («berufliche Weiterbildung») використовують різні підходи до підвищення кваліфікації. Зокрема, після закінчення навчання в професійній школі дуальної системи освіти та здобуття професійної кваліфікації наступним рівнем є «майстер». Цей

термін використовують для ремісничого, промислового й сільськогосподарського секторів[181, с.166].

У Німеччині фахівці мають змогу одержати посаду – майстер виробничого навчання. У Законі «Про сприяння професійному підвищенню кваліфікації» (2016 р.), у § 1 I розділу «Мета сприяння» («Ziel der Förderung»), зазначено, що метою індивідуальної підтримки є надання фінансових безвідсоткових кредитів фахівцям на розвиток кар'єри. Однак претенденти на підвищення кваліфікації також зобов'язані сплачувати певні організаційні внески. У § 2 1 I розділу «Вимоги до допуску претендентів на професійне підвищення кваліфікації» («Anforderungen an förderfähige Maßnahmen beruflicher Aufstiegsfortbildungen») регламентовано, що претендент повинен мати: атестат про завершення реальної школи; диплом про закінчення професійного навчання; мінімум п'ять років професійного стажу на підприємстві [259].

У названому вище документі зафіксовано, що майстри виробничого навчання проходять професійно-педагогічну підготовку на спеціальних курсах. Навчання триває 18 місяців (від 120 до 200 годин), складається з практики й теоретичного навчання. Теоретичне навчання охоплює такі теми: госпіталізація, дидактика й методика професійної практики, професійна педагогіка, педагогічна психологія та виховна соціологія. Навчання на курсах завершується державним іспитом, що поділений на письмову (тривалість 5 годин) та усну (тривалість 30 хвилин) частини. На іспиті обов'язкова присутність представників Торговельної та Промислової палат [259].

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

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

— орієнтація учнів на індивідуальні особливості. Основне завдання майстра виробничого навчання як наставника – навчити своїх учнів мислити, бути уважними, спостережливими, уміти застосовувати знання й уміння на практиці [66, с.116].

Майстер виробничого навчання як компетентний педагог повинен володіти засобами та вміннями стимулювання учнів. Він має володіти такими людськими рисами характеру, як доброзичливість, терпіння, розуміння, гуманність; бути взірцем для своїх учнів, уміти співпрацювати з батьками, керівництвом та Радою підприємств, молодіжними організаціями, що функціонують на підприємствах, професійною школою, зі службою працевлаштування та інше. Він планує заходи щодо забезпечення безпечних і нешкідливих умов праці й навчання, промислової санітарії і протипожежного захисту та контроль за дотриманням вимог охорони праці під час професійної підготовки фахівців на підприємстві чи в сфері послуг. Майстер виробничого навчання має право на розроблення власної (авторської) робочої навчальної програми або її створення відповідно до типової з урахуванням варіативного компонента, що включає зміни в техніці та технологіях, притаманні відповідній галузі виробництва чи сфері послуг, пропозиції замовників кадрів [181, с.169]. Майстер виробничого навчання має простежувати всі зміни, що відбуваються в науці й техніці завдяки науково-технічному прогресу, оскільки вони приводять до появи та запровадження нових технологій і техніки на виробництві. Йому необхідно постійно аналізувати професійні вимоги, ознайомлюватися із засобами підвищення кваліфікації, що спеціально розробляють для майстрів і зберігають у навчальних центрах підприємств або в позапідприємницьких центрах навчання [181, с.168]. Якість професійно-технічної освіти безпосередньо залежить від педагогічної майстерності викладача чи майстра виробничого навчання, від їхніх здатностей зреалізувати модель такої педагогічної взаємодії, яка допоможе випускникові продуктивно працювати вже з перших місяців роботи за фахом [180, с. 11].

На думку вченого М. Сметанського, що професійне становлення педагога невіддільне від характеру усіх соціально-педагогічних перетворень. Нинішня практика суспільного життя поки що недостатньою мірою спрямовує педагога до постійних пошуків поліпшення результатів своєї праці. Аналіз причин, які негативно впливають на професійне становлення, дає підстави зробити висновок, що для зміни такої ситуації, на думку вченого, необхідно: підняти престиж педагогічної професії (це зумовлене тим, що від соціального становища вчителя в суспільстві, від почуття власної гідності залежить і ставлення до праці та її наслідків); здійснити гуманізацію і демократизацію освіти (це життєва необхідність, і дуже добре, що в освіті позначилася тенденція до розширення прав і свобод як педагогічного колективу, так і кожного педагога); встановити експертизу якості роботи педагогічного колективу, педагога, і на цій основі забезпечити моральне і матеріальне стимулювання педагогічної майстерності (диференціація оплати педагогічної праці поза оцінкою майстерності педагогічних колективів є недостатньо ефективним стимулом становлення молодого вчителя); важливим є залучення вчителя до дослідницької діяльності (таку діяльність у професійному становленні вчителя В. Сухомлинський називав першою сходинкою до педагогічної мудрості) [171, с. 26-28].

Отже, суттєвою якістю підготовленості майстра виробничого навчання є сформованість як професійно-практичного, так і педагогічного вміння.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ II

У розділі висвітлено основні особливості організації роботи центрів підготовки кваліфікованих робітників будівельного профілю в Німеччині, особливості організації освітнього процесу через співпрацю із закладами професійної (професійно-технічної) освіти України.

Проаналізовані матеріали дозволили зробити висновок, що соціальне партнерство реалізовується у системній взаємодії партнерів на федеральному (Федеральне міністерство освіти і науки, Федеральний інститут професійної

освіти (Німеччина)), земельному (Земельне управління у справах освіти, Постійна конференція міністрів у справах освіти (Німеччина), галузевому (спілки роботодавців, професійні спілки, торговельно-промислові палати) й інституційному (заклади професійної освіти, підприємства) рівнях. Соціальне партнерство традиційно здійснюється в умовах дуальної системи навчання, що характеризується єдністю теоретичних та практичних складових.

У розділі означено вплив соціального партнерства на формування змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників будівельного профілю, що спрямований на розвиток комплексу професійних компетентностей: профільних (базуються на формуванні професійних знань, умінь та навичок) особистісних характеристик (здатність до саморозвитку, комунікативні здібності, спрямованість особистості), соціальних (уміння адаптуватися до мінливих вимог на робочому місці, здатність обмінюватись інформацією, спілкуватись, встановлювати та підтримувати соціальні взаємозв'язки). Аналіз робочих навчальних планів з професій будівельного напрямку показав, що зміст професійного навчання кваліфікованих робітників будівельного профілю в Німеччині формується з урахуванням різних складових методики викладання: системного взаємозв'язку усіх компонентів професійної підготовки; компетентнісного підходу через розвиток діяльнісної компетентності; контекстного – завдяки поєднанню теоретичної і практичної підготовки; діяльнісного – через активізацію навчальної й виробничої діяльності; міжпредметного – з врахуванням положень різних галузей наук. Структурне оновлення змісту підготовки кваліфікованих робітників є свідченням реформування професійної освіти країни з огляду на соціально-економічні потреби німецького суспільства

У реалізації освітнього процесу підготовки кваліфікованих робітників використовується практико-орієнтована спрямованість та інтерактивні методи навчання, які досить поширені в системі професійно-технічної освіти України.

Вирізняється процес здобуття професійної освіти в центрах будівельного

профілю Німеччини практико-діяльним спрямуванням, органічним поєднанням теоретичної та практичної підготовки (пояснення, «мозковий штурм», «рольова гра», «дидактична бесіда» тощо) та організацію практичної діяльності на виробництві (трудове наставництво, практичний показ), а також комплексним застосуванням сучасних практико-орієнтованих кооперативних методів («керуючий текст», «дискусійне коло», «екскурсія на підприємство», «груповий проєкт» тощо) навчання.

У Німеччині професійна освіта дорослих в умовах соціального партнерства є важливою складовою професійного зростання фахівців упродовж розвитку кар'єри. З метою реалізації професійної освіти дорослих у мережі Інтернет віртуально працюють Центри професійної орієнтації, засновані Федеральною біржою праці й Федеральною службою праці у всіх федеральних землях Німеччини, де розміщено пропозиції для здобуття додаткової освіти та підвищення кваліфікації.

У системах неперервної професійної освіти Німеччини використовується чимало підходів до підвищення кваліфікації. Зокрема, у результаті підвищення кваліфікації фахівець може здобути документ про підвищення кваліфікації «майстер / технік», а також посаду майстра виробничого навчання. До закладів освіти дорослих відносяться народні університети, інститути підвищення кваліфікації, інститути економічного сприяння і низка регіональних освітніх інститутів, котрі пропонують загальноосвітні й професійні курси підвищення кваліфікації у формі семінарів, семінарів-практикумів, семінарів-нарад, тренінгів, вебінарів, «круглих столів». Зміст цих занять спрямований на формування, розвиток та вдосконалення особистісних і професійних компетентностей (організаторських, творчих, лідерських, комунікативних тощо) фахівців, а також підвищення ефективності їх професійної діяльності.

Основні положення розділу відображені в публікаціях [132,133,134,135,136].

РОЗДІЛ III.

ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ НІМЕЦЬКОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ УКРАЇНИ

У розділі представлена порівняльна характеристика особливостей розвитку професійної (професійно-технічної) освіти України та Федеративної республіки Німеччина, окреслено основні напрями вдосконалення підготовки кваліфікованих робітників, особливостей організації навчально-виробничого процесу в Україні з огляду на досвід зарубіжних партнерів. Описано сучасні форми та методи організації освітнього процесу в ЗП(ПТ)О в професійно-теоретичній, професійно-практичній та загальноосвітній підготовці висококваліфікованих робітників будівельного профілю. Окреслено основні напрями удосконалення системи професійної підготовки в контексті розвитку соціального партнерства.

3.1. Особливості підготовки кваліфікованих робітників будівельного профілю та сучасні тенденції розвитку професійної освіти України

Глибоке розуміння сутності педагогічних явищ, інноваційне розв'язання неординарних завдань навчання та виховання неможливі без оволодіння методами наукового пізнання, ознайомлення з логікою дослідницького процесу, досвіду аналізувати й передбачати подальший розвиток [34, с.8]. Тенденції світового розвитку ставлять перед Україною нові проблеми щодо побудови економічно розвиненої демократичної держави та її виходу на світовий ринок. Це неможливо здійснити без удосконалення підготовки кваліфікованих робітників у різних галузях народного господарства. Проте нині в Україні простежується низка суперечностей, зокрема: між глобальними світовими тенденціями нагромадження знань, налагодженням соціального партнерства та відсутністю вітчизняної науково обґрунтованої системи цілісного процесу неперервної професійної освіти щодо підготовки

кваліфікованого робітника; між зростаючими вимогами сучасного виробництва до якості підготовки кваліфікованих робітників в умовах інформаційно-технологічного розвитку й неготовністю вітчизняної системи професійно-технічної освіти до відповідних трансформацій; між соціальною потребою у висококваліфікованих фахівцях із визначеними вимогами щодо професійно-важливих якостей та невирішеністю цієї проблеми через застарілі підходи до визначення змісту і програмно-методичного забезпечення [183, с.183].

Сучасні соціально-політичні умови в Україні характеризуються виникненням незвичних соціальних явищ: конкуренції, безробіття, приватної власності. Спроби реформування професійної (професійно-технічної) освіти в умовах адміністративно-командної системи управління, централізації її планування привели до перекосів у професійно-кваліфікаційній структурі підготовки робітничих кадрів та у мережі закладів професійної (професійно-технічної) освіти [25, с.70]. В Україні скорочуються обсяги підготовки робітничих кадрів за всіма освітніми рівнями. Порівняно з 1990 роком підготовка робітничих кадрів знизилась майже в три рази, а порівняно з 2010 роком – на 43%. Це зумовлено зменшенням чисельності ЗП(ПТ)О та кількості учнів, які навчаються в них. У розрахунку на 10 тис. населення чисельність учнів ЗП(ПТ)О порівняно з 2010 роком скоротилася на третину – з 94 до 67 осіб [178, с.3].

Певною мірою така ситуація зумовлена загальною демографічною картиною, що ми можемо спостерігати в Україні, а саме – старіння населення та зростаюча міграція молоді за кордон, з метою пошуку кращого заробітку та більш якісної європейської освіти. Нині більшість європейських країн проводять агресивну міграційну політику для задоволення внутрішніх потреб у робочій силі та забезпечення економічного зростання. Так, польський уряд офіційно закріпив свої наміри залучити до країни 5 млн. трудових мігрантів із інших країн, орієнтуючись передусім на вихідців з України. Для залучення трудових мігрантів використовуються «блакитні карти» (дозволи на

працевлаштування), що видаються запрошеним на роботу працівникам високої кваліфікації [178, с.4]. У реальному секторі економіки нині найбільше не вистачає кваліфікованих робітничих кадрів. За інформацією державної служби зайнятості, у 2018 році найбільший попит роботодавців за професійними групами спостерігається на кваліфікованих робітників з інструментом, а також на робітників з обслуговування, експлуатації устаткування та машин. Має місце проблема з якістю підготовки та її відповідності потребам економіки. Роботодавці не задоволені якістю знань та навичок випускників закладів освіти [178, с. 5].

Проведене опитування на понад 700 підприємствах економістами Світового банку показало, що більше 60% роботодавців не задоволені рівнем кваліфікації, при цьому 70% не задоволені практичними навичками, а 55% – рівнем та актуальністю знань і умінь [310]. Основною проблемою зниження якості освіти є недофінансування закладів професійної (професійно-технічної) освіти. У 2014 році загальні витрати на освіту склали 7,62% від ВВП, у 2016 році – 5,87% і лише в 2017 році їх частка зросла до 6,13%. Фінансування освіти в основному здійснюється за рахунок держави, її частка в загальних витратах зростає та перевищила 88%. Частка витрат домогосподарств зменшується, а бізнес вкладає в освіту мізерні кошти (0,6%) [178, с.5-6]. Порівняно з 2000 р. динаміка витрат на професійно-технічну освіту не виявила ознак до збільшення відносно ВВП. Питома вага бюджетних асигнувань у сферу професійної освіти після деякого піднесення у 2010 році залишилась на рівні 2000 р. і складає 1 % ВВП. У загальних видатках зведеного бюджету видатки на професійно-технічну освіту зменшились з 6,1 % до 5,5 % [116, с.129].

Високо оцінюючи вітчизняні та зарубіжні дослідження в галузі освіти, стратегічного управління освітою, якості управління освітою, необхідно відзначити, що більшість вітчизняних розробок з управління освітою, заснованих на стратегічному менеджменті, не повністю враховують реальних

стан освіти, а зарубіжні розробки недостатньо відображають специфічні особливості та вимоги до управління сучасною освітою [168, с. 152].

А ось про реформи в їх якісному модернізаційному значенні можна говорити у трьох аспектах. Перший аспект характеризує процес реформ як намагання рухатись уперед за традиційною шкалою цілей шляхом послідовних покращень. Така еволюційна модель означає поступове вдосконалення інституціонального середовища та нівелює можливі перешкоди у процесі реформ. У другому аспекті реформи розглядаються в контексті економічного зростання і ототожнюються з комплексом економічних і організаційних трансформацій, що відповідають умовам нових економічних укладів і потребам роботодавців у висококваліфікованій робочій силі. Третій аспект означає спрямування зусиль на те, щоб зрівнятись із провідними країнами і за сукупністю якісних характеристик «нової економіки», що означає курс на «наздоганяльну модернізацію» [116, с.130].

Тому реакцією на вимоги суспільства і потреби ринку праці нині в освіті є трансформації. МОН України започаткувало у 2017-2018 роках низку заходів, спрямованих на розвиток і підвищення якості професійної та вищої освіти, модернізацію всього освітнього процесу, наближення змісту професійної підготовки до реальних потреб ринку праці, що створює кращі умови для формування людського капіталу. Зокрема, у сфері професійно-технічної освіти:

1. Збільшується фінансування, що забезпечує модернізацію навчальної бази ЗП(ПТ)О. В Міністерстві освіти відзначають, що обладнання закладів зношене на 60%, а у деяких регіонах – на усі 100%. За 2016-2018 роки в модернізацію ЗП(ПТ)О інвестовано більше 200 млн. грн., в закладах профтехосвіти було відкрито 185 навчально-практичних центрів (НПЦ), де учні працюють з сучасною технікою та матеріалами. З них 100 обладнані коштом державного бюджету, а 85 – за кошти бізнесу та соціальних партнерів [169]. Географія міжнародного співробітництва, як і мережа закладів професійної (професійно-технічної) освіти досить просторова.

Наприклад, у Вінницькій області функціонують: державні заклади професійної (професійно-технічної) освіти з контингентом понад 800 учнів - 2, понад 700 – 1, понад 600 – 1, понад 500 – 8, понад 400 – 2 заклади, понад 300 учнів – 9 закладів, понад 200 – п'ять закладів професійної (професійно-технічної) освіти, до 100 учнів – один [16, с. 4]. Створено НПЦ за професіями, що дефіцитні на ринку праці: токар, верстатник, електрозварювальник, швачка, монтажник санітарно-технічного обладнання, тракторист та інші.

2. Здійснено реальні кроки щодо забезпечення взаємодії професійно-технічної освіти з бізнесом та моніторингу затребуваних на ринку праці професій. Створено робочу групу із залученням роботодавців для оцінки потреби економіки в конкретних професіях та напрямках підготовки, інформація якої стала підґрунтям для створення навчально-практичних центрів.
3. Розгортається міжнародна співпраця для забезпечення якісного розвитку професійно-технічної освіти. МОН України працює над великим інфраструктурним проектом з європейськими партнерами, які вкладуть 58 млн євро в оновлення навчального середовища закладів та наближення його до європейського рівня шляхом оновлення стандартів, підвищення кваліфікації викладачів та майстрів [22].
4. У 2019 році стартувала масштабна реформа професійної освіти, що передбачає зміну стандартів, прийняття нового профільного закону «Про професійну (професійно-технічну) освіту», а також оновлення освітнього середовища. Підвищення відповідності професійної підготовки вимогам виробництва шляхом розвитку дуальної освіти [178, с.6].

Для багатьох західних компаній загальноприйнятною є норма, коли бюджет професійного навчання – це найбільша після оплати праці стаття витрат і становить від 2 до 10% фонду заробітної плати [198, с. 45]. А в Україні інноваційну діяльність здійснює лише кожне одинадцяте підприємство (тобто

9,0%), тоді як у розвинутих країнах частка інноваційно активних підприємств сягає 70% [28, с. 53].

Результати обстеження щодо питання джерела фінансування процедури незалежного оцінювання професійної підготовки та підтвердження кваліфікації, одержаної в результаті неформального професійного навчання, показали, що лише 20% опитаних роботодавців згодні повністю фінансувати процедуру незалежного підтвердження кваліфікації працівника. В той самий час, 26% роботодавців надають перевагу фінансуванню цієї процедури лише за рахунок працівника, тобто вважають цю процедуру потрібною лише самому працівникові. Більшість опитаних роботодавців (34%) бажають, щоб фінансування цієї процедури здійснювалося за державні кошти [212, с.39].

О. Петров стверджує, що «у Концепції розвитку професійно-технічної освіти в Україні зазначено про зростаючі проблеми наукового, науково-методичного, нормативно-правового супроводу функціонування системи професійно-технічної освіти, врахування міжнародного досвіду з метою модернізації підготовки кваліфікованих робітників для різних галузей промислового, сільськогосподарського виробництва, будівництва і сфери послуг» [130, с. 205].

Розвиток професійно-технічної освіти в Україні залежить від багатьох чинників, зокрема від: реальної державної політики; врахування світових тенденцій у науково-технічному поступі різних галузей виробництва; наукового обґрунтування змісту професійної освіти; підготовки нової генерації педагогів професійної освіти; участі роботодавців у підготовці сучасного виробничого персоналу та створенні необхідної матеріально-технічної бази; розвитку соціального партнерства і його законодавчого закріплення; видання підручників нового покоління; забезпечення високоефективної управлінської діяльності на всіх рівнях. Важливими чинниками розвитку професійної підготовки кадрів є прогнозування на основі моніторингу ринку праці, рівний доступ до здобуття професій різними категоріями населення, об'єднання зусиль

для розвитку соціального партнерства, законодавче забезпечення підготовки конкурентоспроможних фахівців [25, с.71].

Останнім часом посилюється прагнення до демократизації професійної освіти. Демократизація освітнього процесу розглядається через доступність освіти для всього населення країни, в основу якої покладається принцип пріоритетності людини; розширення ринку освітніх послуг, створення та забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, створення закладів освіти різних типів і форм власності; забезпечення доступності та безперервності освіти впродовж усього життя; участь суспільства в управлінні освітніми процесами, зокрема, розвиток взаємодії органів управління освітою та органів громадського самоврядування закладів освіти, забезпечення об'єктивного оцінювання якості освіти.

Демократичне спрямування освітнього процесу дає людині можливість підготуватися до життя у швидкозмінних умовах соціокультурного життя і професійної діяльності. Звідси – значна увага до загального розвитку особистості, її комунікативних здібностей, таких як: засвоєння знань, самостійності у прийнятті рішень, критичності та культури мислення, розвитку інформаційних і соціальних навичок, що може забезпечувати освіта упродовж життя [126, с.6-7].

В основу модернізації професійно-технічної освіти мають бути покладені такі принципи: суб'єктна спрямованість – здатність особистості швидко адаптуватися в професійній діяльності в умовах швидких змін ринку праці; професійна спрямованість – набір професійних та ключових компетентностей випускника закладу професійної (професійно-технічної) освіти; гуманістична спрямованість – повага до особистості майбутнього висококваліфікованого робітника, його прав і свобод.

Загалом можна виокремити п'ять базових компетенцій: соціально-політичні – здатність брати на себе відповідальність, уміння розв'язувати проблемні завдання, сприяти розвитку і функціонуванню демократичних

інститутів; компетенції, що стосуються життя в полікультурному суспільстві, покликані перешкоджати виникненню ксенофобії, розповсюдженню атмосфери неприязності до представників інших народів і культур; мовленнєві компетенції – володіння усним та писемним мовленням; інформаційні компетенції – здатність накопичувати інформацію з різних джерел, здобуття знань про новітні технології, здатність критично сприймати інформацію, вміння узагальнювати, систематизувати здобуті знання; компетенції пов'язані з потребою безперервної освіти у професійному, особистому та суспільному напрямі, здатність реалізовувати «навчання впродовж життя». Оволодіння сукупністю цих компетенцій дає можливість особистості успішно інтегрувати в сучасний соціум, уміння реалізовувати здобуті знання та досвід.

Компетентісний підхід в реалізації професійної (професійно-технічної) освіти дозволяє об'єднувати інтелектуальну та навичкову складові освіти; поняття компетентності включає не лише когнітивну й операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову; охоплює результати навчання (знання, уміння, навички), систему, звички, ціннісні орієнтації; компетентність означає здатність реалізовувати здобуті знання, уміння й навички в стандартних та нестандартних ситуаціях; компетентісний підхід поєднує в собі визначення основних умінь.

Однак, можна виокремити низку загальних проблем модернізації професійної (професійно-технічної) освіти. Зокрема, моніторинг освітніх результатів (рівня навчальних досягнень учнів, працевлаштування випускників, анкетування батьків та учнів тощо), який щорічно проводиться в закладах професійної (професійно-технічної) освіти має бути більш соціально ефективним на місцевому, регіональному чи державному рівнях. Крім того, останнім часом у розробці держстандартів є певні зрушення у напрямі надання самостійності ЗП(ПТ)О в їх розробленні, але варто максимально до цієї роботи залучити роботодавців, створити методичні рекомендації щодо розробки

держстандартів з відповідних професій за модульним принципом і на основі професійних компетентностей.

Такі Державні стандарти розроблені з деяких робітничих професій («монтажник санітарно-технічних систем і устаткування», «електрогазозварник») у Вищому художньому професійно-технічному училищі №5 міста Вінниця. Поточний етап розвитку професійно-технічної освіти висуває підвищені вимоги до випускників відповідних закладів освіти, які мають бути озброєними новітніми виробничими методами і технологіями, бути творчо мислячими фахівцями [104, с. 4]. Модернізація змісту саме професійно-технічної освіти передбачає, на основі проведеного моніторингу ринку праці, розроблення Державного переліку професій з підготовки кваліфікованих робітників у закладах професійної (професійно-технічної) освіти. І тут важливим аспектом є оновлення змісту Державних стандартів професійно-технічної освіти з різних професій. Власне стандартизація професійної освіти – це процедура, що визначає встановлення нормативних вимог кваліфікаційних стандартів до освітніх результатів (компетентностей) випускників закладів професійної (професійно-технічної) освіти, забезпечує перманентне зіставлення навчальних досягнень учнів з цілями їхньої компетентісно-орієнтованої підготовки задля її корекції, забезпечує досягнення належних рівнів якості професійної підготовки фахівців у професійних (професійно-технічних) закладах освіти засобами інноваційності змісту та технологій навчання і сприяє конвертованості рівнів професійної освіти всередині держави та за її межами [175, с.4-5].

Для вдалої реалізації Державних стандартів в числі їх розробників мають бути педагоги-практики, які безпосередньо беруть участь у підготовці висококваліфікованих робітників. Крім того, саме вони, на основі розроблених навчальних планів і робочих навчальних програм, забезпечують якісну підготовку робітничих кадрів. Загалом підготовка за кожною професійною кваліфікацією ґрунтується на компетентісному підході та структурується за

модульним принципом [174, с.3-4]. Розробка робочих навчальних програм передбачає окреслення основних шляхів реалізації Державних стандартів із зазначених професій. Зокрема, це розподіл навчальних модулів та профільних компетентностей у календарному плануванні (навчально-тематичний план професійного модуля); погодинний розподіл блоків тем, що входять до складу відповідних модулів та відповідають певним робітничим розрядам; критерії оцінювання, навчальна література. Для забезпечення проходження виробничого навчання та виробничої практики важливим є пошук відповідних об'єктів (підприємств будівельного профілю), де є також необхідні умови для формування тих компетентностей, які передбачені плануванням та вимогами змісту освіти.

З огляду на досвід створення професійних стандартів і кваліфікацій у високорозвинених країнах, особливої актуальності набувають нові підходи до розробки Державних стандартів професійно-технічної освіти в нашій країні: використання модульно-компетентісного підходу зорієнтованого на результат у конкретному виді професійної діяльності; функціональний аналіз професійних та особистісних компетентностей, що є затребуваними на ринку праці, розподілені за кваліфікаційними рівнями та модулями; наближення сфери праці і сфери підготовки кадрів через установлення 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 європейської [1156, с. 132-133].

У процесі розв'язання завдань щодо реалізації певних інновацій у системі професійної освіти та у процесах стандартизації освіти на основі компетентісного підходу педагоги професійно-теоретичної підготовки мають: забезпечувати міжгалузеву комунікацію (інтегрувати професії); здійснювати управління проєктами й процесами; проявляти міжкультурність і відкритість (знаходити способи вирішення проблеми на основі аналізу досвіду інших країн

і культур); усвідомлювати результати діяльності на рефлексивній основі; бути мережною особистістю (масштабно використовувати інформаційно-комунікаційні технології); конструктивно працювати в команді, в тому числі й в умовах невизначеності, у швидкозмінюваних ситуаціях тощо [74, с. 54-57].

Професійна компетентність у сучасній інтерпретації визначається як ступінь стану підготовленого робітника ефективно виконувати виробничі завдання та досягати потрібного результату праці, в межах відповідної професії або виду діяльності, в економічному та соціальному контексті і ситуації зайнятості [105, с.3]. У широкому розумінні професійна компетентність – це сукупність таких складових: відповідні технічні знання; відповідні практичні навички; базові знання, уміння та здібності; універсальні (мобільні) уміння та навички (котрі часто, іменуються компетенціями, наприклад, усне і письмове спілкування); робочий і життєвий досвід; особисті якості (загальнолюдські цінності) [78, с.8].

Підґрунтям для вдалої реалізації сучасних Державних стандартів з професій «електрогазозварник» та «монтажник санітарно-технічних систем і устаткування» має бути доцільно розроблена навчально-плануюча документація. Розробка та реалізація робочих навчальних планів і програм, на основі стандарту професійної (професійно-технічної) освіти з відповідної робітничої професії – першочергове завдання педагога-практика. Робочі навчальні плани за професіями для певного ступеня професійно-технічної освіти (далі – робочі навчальні плани) – це документи, розроблені відповідно до типових навчальних планів підготовки кваліфікованих робітників з кожної професії (далі – типові навчальні плани), що містять код і професійну назву роботи (спеціальності) освітній рівень вступника до ЗП (ПТ)О, строк навчання, графік навчально-виробничого процесу, зведені дані загального фонду навчального часу в тижнях, перелік навчальних предметів та кількість годин, відведених на них, послідовність їх вивчення, загальний фонд навчального часу, терміни контролю знань, умінь і навичок учнів, слухачів, планований

рівень професійної кваліфікації випускника. Таким чином, викладачі та майстри виробничого навчання розуміють всю цілісну картину підготовки майбутнього фахівця, мають узгоджені напрями діяльності в професійно-теоретичній та професійно-практичній підготовці, що є невід’ємними складовими цілісного процесу.

Наприклад, розроблені робочі навчальні програми з професійно-теоретичної підготовки за професією «електрогазозварник» у ВХПТУ № 5 м. Вінниця реалізуються в кабінеті професійно-теоретичної підготовки з «обладнання та технології зварювальних робіт», а ось лабораторно-практичні заняття відбуваються у лабораторії сучасного зварювання, що оснащена тренажерами, котрі імітують різні види зварювання.

Робоча навчальна програма з професійно-практичної підготовки – це документ, що визначає зміст і обсяг професійних знань, умінь, навичок учнів, слухачів і способи та методи їх формування, розроблений майстром виробничого навчання ЗП(ПТ)О, погоджений відповідною методичною комісією [147, с. 6-7]. Майстром виробничого навчання складається перелік навчально-виробничих робіт, що містить завдання для учнів у відповідності з робочою освітньою програмою професійно-практичної підготовки. Варто зауважити, що уроки виробничого навчання проходять не лише у майстерні, а й на виробництві. І ось тут перед майстром виробничого навчання постає важливе завдання – забезпечити належний рівень підготовки, відповідно до професійно-практичної програми з урахуванням зазначеного переліку навчально-виробничих робіт на будівельному підприємстві, з першочерговим дотриманням усіх правил охорони праці та безпеки життєдіяльності, з правильною організацією робочого місця учня та наявними інструментами й матеріалами, що забезпечить якісне формування тих чи інших профільних компетентностей. Вибір правильного об’єкту – запорука успішного проходження виробничої практики чи навчання на виробництві.

Упровадження компетентісного підходу в реалізації професійних стандартів з відповідних професій тісно пов'язане з формуванням ключових компетенцій загальноосвітньої підготовки (спілкування рідною мовою, математична, інформаційно-цифрова компетенції, вміння вчитися впродовж життя, тощо). Такий підхід особливо яскраво демонструється під час проведення бінарних та інтегрованих уроків («обладнання та технологія зварювальних робіт» і фізика, тощо). Викладачі професійно-теоретичної та загальноосвітньої підготовки в ЗП(ПТ)О розуміють, що поєднання професійних та загальноосвітніх знань формує той фундамент, що максимально вдало забезпечує розвиток здібностей учнів, мотивує їх до оволодіння відповідними компетентностями з різних предметів.

Важливою особливістю сучасного стану розробки професійних і освітніх стандартів професійної освіти і навчання є розширення взаємодії держави з роботодавцями. Участь соціальних партнерів у прийнятті освітніх та професійних стандартів забезпечить захист і гарантії трудових прав працівників і інтересів роботодавців. У цій частині особливо цінним є закордонний досвід. Тут варто зазначити, що участь соціальних партнерів у розробці й прийнятті освітніх і професійних стандартів є розповсюдженою практикою в багатьох країнах ЄС. У цих країнах реалізуються власні моделі соціального партнерства в сфері професійної освіти і навчання, але всі вони орієнтовані на співробітництво соціальних партнерів і держави у розв'язанні завдань забезпечення ринку праці кваліфікованими фахівцями. Як зазначається в спеціальній літературі, до початку 90-х років минулого століття в країнах Західної Європи сформувалися три основні моделі, що відрізняються одна від іншої ступенем державної участі в системі професійної освіти і навчання, а також потребами соціальних партнерів в об'єднанні зусиль [78, с. 8].

В одній із таких моделей участь держави у професійній освіті мінімалізується і вона координує діяльність соціальних партнерів лише на місцевому й галузевому рівнях у сфері розвитку галузевих і міжгалузевих

умінь, у розробленні стандартів професій і вдосконалюванні системи кваліфікацій (Велика Британія) [275]. Інша модель, навпаки, передбачає провідну роль держави в механізмі соціального партнерства в сфері професійної освіти і навчання. Так, у Франції держава, по суті, регулює систему професійної освіти в співробітництві із соціальними партнерами [154]. Питання професійної освіти і навчання на національному рівні в цій країні вирішують Міністерство освіти й Міністерство праці й солідарності. Усі нормативно-правові акти приймаються ними лише після консультацій із соціальними партнерами в рамках колективних договорів (національні міжгалузеві договори й галузеві договори), узгоджених між соціальними партнерами й урядом відповідно до вимог законів та інших нормативно-правових актів. Більше того, участь роботодавців у розвитку професійної освіти і навчання забезпечується системою обов'язкових податків і зборів. Так, наприклад, за рахунок податку на потреби програми «Учніство» здійснюється фінансування всієї початкової професійної освіти. При цьому соціальні партнери мають право брати участь у розпорядженні коштами цієї програми [78, с.9]. Третю модель соціального партнерства в сфері професійної освіти і навчання називають неокооперативною. Тут головну роль відіграють соціальні партнери, а держава визначає лише загальні рамки цієї роботи.

Так, у Нідерландах діють національні організації професійної освіти і навчання, що формуються з представників промисловості й бізнесу, конфедерації профспілок Нідерландів і державної системи освіти. До компетенції цих організацій входить формування змісту професійної освіти і навчання, розроблення професійних кваліфікацій, програми курсів для підвищення кваліфікації тощо [273]. Виходячи з наведених прикладів, зауважимо, що модернізація професійної (професійно-технічної) освіти не має бути точною копією одного із наведених варіантів. Для ефективної реалізації реформаторських дій можна взяти за основу деякі апробовані шляхи розв'язання тих чи інших проблемних завдань з урахуванням уже сформованої

в Україні національної системи професійної освіти. Виходячи із зазначеного, варто зауважити, що підготовка висококваліфікованих робітників забезпечується передусім завдяки чітко визначеним цілям освітнього процесу (відображення професійних компетенцій у вимогах освітніх програм і стандартів), а результативність освітнього процесу відображає систематичний та системний моніторинг освітнього процесу.

З іншого боку, культурологічна концепція змісту освіти не ототожнює його з наукою, а предмети, що вивчаються, не є копією науки. Підготовка фахівців такої якості складається з формування досвіду пізнавальної діяльності, що визначається у формі результатів у знаннях і досвіду здійснення відомих способів дії. Такий підхід не може не зацікавити роботодавця й дійсно формує висококваліфікованого робітника. До речі, згідно з цим підходом, загальноосвітня та професійна підготовка тісно переплітаються, створюючи єдність, доповнюючи одна іншу, орієнтуючись на загальне уявлення про навколишній світ. У цих випадках єдність досягається за рахунок міжпредметних зв'язків, що визначаються заздалегідь. Цілком природно, що саме культурологічна парадигма відповідає реаліям сьогодення. Тому для запобігання формуванню вузькопрофільних знань необхідно, щоб майбутній робітник здобув, крім професійної, ще й загальноосвітню підготовку. Відтак загальноосвітні знання та вміння стають складником професійної підготовки.

Професійний стандарт включає три групи компетентностей: загальнопрофесійні, ключові та професійні. Саме формування професійних профільних компетентностей, в наведеному прикладі – це монтаж і демонтаж водопостачання; налагодження, випробування і здача в експлуатацію систем газопостачання, каналізації; розведення систем опалення, укладання теплої підлоги та інше, забезпечується під час проведення уроків виробничого навчання в Центрі з сучасним оснащенням. Варто зауважити, що кабінети професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки мають бути суміжними, а робоче місце викладача та майстра виробничого навчання

спільне, однак поділене на секції. Такий підхід до безпосередньої організації роботи педагогів дозволяє їм забезпечувати тісний взаємозв'язок теоретичного та виробничого навчання. Сучасний зміст модулів та забезпечення їх реалізації – підвищують якість підготовки сучасного висококваліфікованого робітника, розширюють його можливості подальшого працевлаштування в Україні та за її межами.

Принцип розробки робочої навчальної програми з професії «електрогазозварник» також полягає в поділі навчального матеріалу на великі блоки – модулі, зміст яких відповідає Державному стандарту із зазначеної професії, однак певні зміни можна вносити, враховуючи замовлення роботодавців. Крім того, в робочій навчальній програмі окремо виділяються профільні компетентності, якими учні мають оволодіти під час проходження певного модуля. Викладачі та майстри виробничого навчання спільно готують навчально-методичне, дидактичне забезпечення до кожного модуля, задля забезпечення умов формування тих чи інших профільних компетентностей (плани-конспекти уроків, інструкційно-технологічні картки, завдання для самоконтролю, тести, тощо). Разом з тим, також важливе значення має навчально-матеріальна база, де здійснюється проведення уроків теоретичного та виробничого навчання.

Розгляньмо умови підготовки на прикладі ВХПТУ №5 м. Вінниця. Безпосереднє проведення уроків виробничого навчання відбувається в майстерні електрогазозварників, що оснащена передусім притяжно-витяжною вентиляцією аби запобігти потраплянню в організми учнів шкідливих сумішей газів, що виділяються під час проведення зварювальних робіт. Крім того, мають бути сучасні інвектори, що працюють на постійному струмі, а це полегшує процес зварювання та сприяє виконанню відповідних зварювальних робіт більш якісно. Майстерня також нараховує 15 робочих місць, що відокремлені прозорою шторою, котра затримує ультрафіолетові промені, а також дає можливість майстру виробничого навчання, не відволікаючи учня від роботи,

контролювати процес виконання того чи іншого практичного завдання. Робоче місце учня містить стіл з різними видами кріплень (тримачі для електродів, молотків, тощо) та низку пристосувань для зварювання в різних просторових проекціях.

Майстерня електрогазозварників ВХПТУ №5 м. Вінниця оснащена сучасним плазмолізом, що дозволяє легко розрізати різні види металевих конструкцій. Уроки теоретичного навчання проходять в лабораторії сучасного зварювання, що оснащена тренажерами ДТС-02 для навчання й тренування майбутніх електрогазозварників. У процесі оволодіння навичками зварювання в лабораторії наголос робиться на створенні для учнів можливостей здобувати все більш глибинні знання, і оцінювати – як застосовують набуті знання, вміння та навички в реальних ситуаціях. Процес оцінювання є досить об'єктивним, проходить автоматично, в залежності від якості імітаційного виконання тих чи інших видів зварювальних робіт, що передбачені робочою навчальною програмою. Обладнання лабораторії, поза сумнівом, потенційно розширює обсяг і різноманітність інформації, доступної учням, зближує теоретичне та практичне навчання, сприяє більш швидкому та ефективному формуванню профільних компетентностей.

Прикладом цього може бути вивчення видів зварювання простих деталей з використанням інтерактивного тренажера зварювальника ДТС-02, завдяки чому учні мають можливість: моделювати процеси ручного дугового зварювання покритими електродами; моделювати процеси зварювання електродом, що плавиться в середовищі захисних газів; електродом, що не плавиться в середовищі інертних газів з присадкою та без неї; вводити вихідні дані імітаційного зварювального процесу в діалоговому режимі; здійснювати навчання навичкам збудження дуги й підтримання нормативної довжини дугового проміжку; здійснювати навчання та формування навичок підтримання правильних кутів нахилу електрода зварювального інструмента, оптимальної швидкості зварювання, правильного теплового режиму зварювальної ванни;

виконувати обробку техніки переміщення імітатора ручного інструмента в процесі зварювання відносно об'єкта зварювання; відображати на екрані монітора комп'ютера поточні параметри імітаційного зварювального апарата; здійснювати зворотний зв'язок з учнями безпосередньо під час виконання процесу зварювання, шляхом автоматичної подачі звукових сигналів («звукова підказка») й тим самим оперативно коректувати їх дії; контролювати правильність проведення зварювального процесу як за окремими параметрами (довжина дугового проміжку, кути нахилу електрода зварювального інструмента, швидкість здійснення зварювального процесу, тепловий режим зварювальної ванни), так і всього процесу в цілому; проводити статистичну обробку результатів тренажера; одержувати оцінку якості виконання імітаційних зварювальних робіт за рахунок введення елементів експертної системи; документально реєструвати результати тренажера у вигляді табличної та графічної інформації на оптичному, магнітному й паперовому носіях, що дозволить здійснювати контроль за динамікою формування навичок в учнів. Під час роботи з тренажерами відбувається економія значної кількості електродів.

Однак, робочі освітні програми, стандарти, педагогічна практична діяльність недостатньо відбивають сучасне уявлення про те, які освітні результати є затребувані на сучасному ринку праці та в суспільстві.

Інший напрям, що теж варто враховувати у модернізації сучасної професійно-технічної освіти – це педагогічні кадри, які більшою мірою не готові до розвитку нових навичок і здібностей. Найгірша ситуація, на сучасному етапі, є в оволодінні педагогами сучасними технічними і комп'ютерними засобами навчання, хмарними технологіями. Нині інформаційний простір вимагає від педагога-практика постійного пошуку нових підходів, постійної реалізації освітніх та виробничих інновацій. Поряд з цим, постійно зростає потреба у високваліфікованих робітничих кадрах, які мають швидко приймати рішення в нестандартних умовах, швидко здобувати

нові знання. Професіонал має навчати та виховувати професіонала. Зміни потребує і порядок формування державного замовлення на підготовку робітничих кадрів, розрахунок затребуваних професій на ринку праці, у переважній більшості – застаріла навчально-матеріальна база на підготовку кваліфікованих робітничих кадрів. Крім того, на підприємствах відсутнє планування кадрів за професіями та їх добір відбувається «стихійно». Саме тут максимально ефективним є дуальний підхід до реалізації професійної (професійно-технічної) підготовки висококваліфікованих робітників. На жаль, в Україні не розробляється макроекономічний прогноз ринку праці, а також прогноз щодо масових професій та фахів на 5-10 років, що є невід'ємною складовою соціально-економічного сектора розвинених країн [158, с.392].

Західні експерти відзначають, що нині необхідність професійної освіти в галузі будівельної справи є загальновизнаною, про що свідчить, зокрема, обсяг затрачених на цю сферу коштів. У той самий час зростають вимоги до його ефективності, підвищення якості послуг та їх відповідності замовленню, більшої ясності принципів і методів навчання. Отже, актуальним є питання про підвищення професійного рівня самих працівників цієї сфери, диверсифікації їх завдань [88; 108].

Варто зазначити, що певні акценти розвитку співробітництва в галузі професійної освіти і навчання в Європі розставила Копенгагенська декларація, зокрема [186, с. 43]: збільшення привабливості професійно-технічної освіти для молоді; паритетність вищої та професійно-технічної освіти. Копенгагенська декларація (2002 р., відома як Копенгагенський процес) заклала основу Європейської стратегії з поглиблення співробітництва у галузі професійної освіти та навчання (ПОН). Копенгагенський процес підкреслює важливість розробки політики на основі достовірних даних, що знаходить своє вираження у Туринському процесі 2012 р. (розпочався у 2010 р. за ініціативи Європейського фонду освіти), у якому пріоритет надається саме такій політиці [36, с.114]. Туринський процес спрямований на [187, с. 3-4.]: вироблення

загального розуміння середньо / довгострокового бачення пріоритетів і стратегій розвитку ПОН, розгляду можливих способів впровадження цього бачення і / чи досягнення прогресу; розроблення і оцінки таких політик ПОН, що дозволяють задовольняти потреби сучасної економіки і які є виконаними з точки зору наявних ресурсів; регулярного оновлення результатів аналізу і перегляду досягнень; забезпечення можливостей розвитку професійного потенціалу і аналізу політики з ціллю покращення стратегічного планування у країнах-партнерах, між ними і у співробітництві з ЄС; підтримки країн у підвищенні ефективності координації донорської діяльності в цілях досягнення узгоджених національних пріоритетів [36, с.115].

Варто зазначити, що важливе значення для розвитку професійної освіти і навчання в Європі відіграє діяльність European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) – Європейського центру з розвитку професійного навчання та European Training Foundation (ETF) – Європейської фундації з професійної освіти. Європейський центр з розвитку професійного навчання – агенція, що сприяє соціальному діалогу, основними завданнями якої є [190, с. 169-175]: збір документації та аналіз даних щодо стану професійної підготовки, останніх розробок і досліджень з питань професійного навчання та навчання без відриву від виробництва; сприяння розвитку й координації досліджень з цих питань; розповсюдження інформації з цих питань; заохочення спільних підходів до проблем професійного навчання; сприяння дебатам і обміну думками між зацікавленими сторонами [36, с.116].

З метою модернізації та розвитку ЗП (ПТ)О у ВХПТУ №5 м. Вінниця проведено низку заходів, що спрямовані на створення відповідних умов для розвитку соціального партнерства та міжнародного співробітництва:

— аналіз тенденцій і проблем розвитку професійно-кваліфікаційної структури підготовки робітників в системі професійної освіти щодо потреб громадян, соціально-демографічної ситуації, динаміки розвитку будівельної галузі;

- визначено тенденції, проблеми розвитку сучасних ЗП (ПТ)О на регіональному рівні (фінансування, попит на ринку праці відповідних професій, та ін.);
- здійснюється аналіз перспектив кадрового забезпечення та аналіз стану взаємодії з підприємствами будівельного профілю, іншими закладами системи професійно-технічної освіти;
- системний моніторинг випускників загальноосвітніх шкіл, працевлаштування випускників, ринку праці й структури зайнятості, ринку освітніх послуг.

Інший напрям – міжнародне співробітництво. Наприклад, у ЗП (ПТ)О Вінницької області міжнародна співпраця розширюється та поглиблюється, що сприяє впровадженню сучасних виробничих технологій та методик в освітній процес. Серед напрямів міжнародного співробітництва – організація виробничої практики, участь у Міжнародних виставках, конкурсах професійної майстерності, виставках, конференціях. ЗП (ПТ)О беруть участь у міжнародних проєктах «Baltic Network for prevention of Early School Leaving» (SEE-ME) та IGMA-3. Проєкт фінансується грантом Шведського інституту. Проєкт «Скорочення відстані на ринку праці для молодих людей із ризиком безробіття та соціальної ізоляції – Дистанційна освіта для узгоджених заходів щодо регіональних зацікавлених сторін мережі» (скорочена назва IGMA-3) в рамках програми «Erasmus+ для стратегічного партнерства в галузі освіти, професійної підготовки молоді (освіта дорослих та навчання)». Координатором проєкту є Folkuniversitet (м. Уппсала, Швеція). Навчання за методологією «IGMA-3» розпочали представники Вінницького вищого професійного училища сфери послуг [15, с.7].

Міжнародне співробітництво наразі є пріоритетним напрямом діяльності ВХПТУ №5 м. Вінниця та в загальному спрямоване на інтеграцію закладів професійно-технічної освіти до європейського та світового загальноосвітнього простору, насамперед, шляхом розвитку співпраці з зарубіжними партнерами

(неурядового характеру, освітніми асоціаціями та фондами) й набуває все більшого значення для ефективної діяльності ЗП(ПТ)О та потребує постійного розвитку. Освіта в країнах Європейського Союзу відображає багатство культур і систем, що є невід'ємним елементом ідентичності європейських країн і регіонів [77, с.155].

Для підвищення якості функціонування системи професійної (професійно-технічної) освіти має бути розроблений ефективний соціально-економічний механізм взаємодії ринків праці та освіти, який, базується на активізації соціального діалогу всіх зацікавлених сторін у збалансуванні попиту та пропозиції на кваліфіковану робочу силу і спрямований на забезпечення випереджувального розвитку та оновлення процесу підготовки (перепідготовки), підвищення кваліфікації кадрів відповідно до довгострокових планів соціально-економічного розвитку держави [173, с.97]. Часто вітчизняні науковці пов'язують проблеми дисбалансу на ринку праці з невідповідністю змісту системи професійної та вищої освіти сучасним вимогам економіки [60, с.173-184]. Соціально-економічний механізм взаємодії ринків праці та освіти – це комплекс економічних та соціальних аспектів обох ринкових систем, що сприяють їх гармонізації та в сукупності забезпечують ефективність функціонування, спрямованого на подолання дисбалансів на ринку праці, забезпечення гнучкості систем підготовки кадрів та зайнятості й мінімізацію соціальних ризиків, зумовлених критичними переходами робочої сили на ринку праці. Виходячи з цього, структура соціально-економічного механізму взаємодії ринків праці та освіти має бути виражена у просторовому та часовому взаєморозташуванні його складових, що відображатиме його функціональність і сприятиме досягненню бажаного результату [173, с.100].

Загалом, місце освіти в суспільстві нині визначають дві тенденції: нові науково-інформаційні технології та глобалізація світу, що породжує загострення конкуренції усіх галузей суспільного життя [76, с. 20 – 21].

Провідними загальними цілями діяльності ЗП(ПТ)О України в межах міжнародного освітнього співробітництва є: забезпечення належного інтелектуального потенціалу; безпосереднє залучення та плідна співпраця з педагогічними працівниками, співробітниками з інших ЗП (ПТ)О, які теж задіяні в межах Пілотного проєкту; розвиток тісних взаємовідносин з вітчизняними та зарубіжними закладами освіти.

Отже, для досягнення поставленої мети, головним завданням є створення умов для розвитку міжнародного співробітництва та його організація:

- налагодження і підтримання співпраці із зарубіжними партнерами, аналогічними закладами професійної освіти;
- розробка і впровадження спільних навчальних проєктів з міжнародними партнерами та іншими ЗП(ПТ)О;
- своєчасне виконання всіх зобов'язань щодо реалізації відповідних проєктів;
- забезпечення інформування педагогічного складу ЗП(ПТ)О про діяльність у сфері міжнародного о співробітництва у галузі освіти і науки;
- координація роботи відповідних методичних комісій з професій, що задіяні в проєкті («реставратор декоративно-художніх фарбувань, маляр» та «столяр будівельний, виробник художніх виробів з дерева») щодо підвищення ефективності міжнародних договірних відносин із зарубіжними (Додаток Б, В).;
- допомога в оформленні документів, необхідних для навчання, стажування учнів, викладачів, майстрів виробничого навчання;
- підготовка візитів офіційних іноземних делегацій, а також візитів офіційних делегацій від ВХПТУ №5 м. Вінниця;
- забезпечення прийому офіційних іноземних делегацій у ВХПТУ №5 м. Вінниця.

Теоретико-методологічне та прикладне значення для розкриття сутнісних та змістовних характеристик неперервної освіти має досвід інших країн. Показово, що концептуальні засади базуються:

- у США – на необхідності розвитку навичок критичного мислення, яким можливо навчитися впродовж занять у школі й університеті, а потім успішно використовувати впродовж життя у різних ситуаціях;
- у Китаї – на перетворенні системи неперервної освіти в основну, обов’язкову за рахунок більш гнучкої навчальної орієнтації, більшої лібералізації системи освіти;
- у Німеччині – пропонують упроваджувати в життя гасло «Вчитися впродовж життя. Вчитися, щоб бути» [44, с.10].

Модернізація та доведення змісту професійного навчання до потрібного рівня необхідні для того, щоб підняти рівень професійної освіти та зміцнити конкурентну здатність українських будівельних виробників. Крім того, необхідно доповнити зміст навчання регіональними компонентами. Враховуючи реальну ситуацію в професійній освіті та будівництві, учасники договору зобов’язалися реалізувати спільний Німецько-Український модельний проєкт, що передбачає модернізацію та підвищення кваліфікаційного рівня професії «Реставратор декоративно-художніх фарбувань; маляр» та доповнення її освітньо-професійним ступенем «фаховий молодший бакалавр» (будівництво та цивільна інженерія)

Результатом такого нового зорієнтованого на західноєвропейські стандарти освітнього процесу є фахівець широкого профілю, який володіє як усіма у його професії необхідними ремісничими здібностями та технологічними знаннями, так і можливостями після здобуття освітньо-професійного ступеня «фаховий молодший бакалавр» виконувати керівні функції під час виконання будівельних робіт (тобто вміння керувати малим або середнім підприємством відповідного профілю).

Отже, основною метою модернізації професійної (професійно-технічної) освіти має бути створення стійкого соціально-економічного механізму, що забезпечить її розвиток відповідно до потреб суспільства, ринку праці в Україні та за її межами. І саме тоді освіта буде вирішальним чинником розвитку та

модернізації суспільства. Адже будь які реформи у різних напрямках господарської діяльності мають починатися з реформи системи освіти загалом, оскільки пріоритетом має бути особистість, розвиток людського потенціалу. Одним із шляхів оновлення змісту професійної (професійно-технічної) освіти та його адаптації до сучасних вимог, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчання на набуття ключових компетентностей та на створення ефективних напрямів їх запровадження. Така умова вимагає особливо рішучих реформаційних підходів до оновлення змісту професійної (професійно-технічної) освіти та до застосування нових педагогічних підходів до навчання, впровадження інформаційних і комунікаційних технологій, вивчення основ економіки, маркетингу, інтелектуальної власності, що модернізують процеси розвитку суспільства.

3.2. Порівняльний аналіз зарубіжної (німецької) та української моделей підготовки кваліфікованих робітників у центрах будівельного профілю Німеччини та закладах професійно-технічної освіти України.

Дослідження вітчизняних учених: Н. Абашкіної, Н. Авшенюк, Т. Десятова, Т. Козак, Н. Креденець., Н. Ничкало, Л. Пуховської, В. Радкевич дають можливість осмислити принципи реалізації професійної підготовки в країнах Європи, виокремити основні конструктивні ідеї щодо удосконалення системи професійної (професійно-технічної) освіти в Україні на основі окреслення відмінних аспектів моделей підготовки кваліфікованих робітників.

Розгляньмо поетапно німецьку та українську модель підготовки кваліфікованих робітників у центрах будівельного профілю й визначимо основні відмінності й відповідні напрями вдосконалення.

На думку Н. Абашкіної важливість німецького досвіду підтверджується його використанням у реформуванні систем професійної освіти в інших країнах, зокрема, у колишній Німецькій Демократичній Республіці. До викладеного вище можна додати ще дві важливі обставини: по-перше, на

території нинішньої Німеччини досить тривалий час одночасно функціонували дві системи професійної освіти – ФРН і НДР. Після об'єднання цих двох німецьких держав розпочалася трансформація системи професійної освіти НДР у напрямі її зближення з системою ФРН. Вивчення шляхів зближення, виявлення його особливостей відкриває науково обґрунтовані можливості для порівняльного аналізу та підвищує надійність прогнозування щодо можливих напрямів реформування професійної освіти в Україні, що зумовлено перспективною інтеграцією України у загальноєвропейський простір [4, с. 4].

Н. Ничкало в своїх наукових працях зазначила, що з точки зору наукового прогнозування безпосередня модернізація української професійної освіти може бути успішною, якщо вагомі здобутки її попереднього досвіду розглядатимуться з урахуванням особистісно зорієнтованого підходу, суперечності розв'язуватимуться на основі компетентнісного підходу, а перспективи розвитку обґрунтовуватимуться теоретичними положеннями проєктного підходу.

Загальновизнана якість німецької продукції, конкурентоспроможність німецької промисловості, високий рівень професіоналізму робітників та службовців є результатами функціонування дуальної системи професійної освіти Німеччини, завдяки якій молоді люди мають можливість досягти професійної кваліфікації, трудової зайнятості, професійної кар'єри в особистісно значущій трудовій діяльності [113, с.240-241].

В. Радкевич також вважає німецьку систему професійної освіти найбільш прогресивною. Адже саме «дуальна система» відображає специфічну конституційно-правову ситуацію. Йдеться про те, що уже зазначалось: відповідальність за професійне навчання на підприємствах несе Федеральний Уряд, а в професійних школах – Федеральні землі. Тобто, відповідальність за якість професійного навчання в межах дуальної системи покладена одночасно на підприємства та професійні школи [163, с.6-7].

Т. Десятов вивчав досвід країн Західної Європи у напрямі модернізації та реформування системи освіти. В своїх працях він зазначає, що важливою є культуротворча функція змісту освіти європейського виміру, що передбачає оновлення змісту шкільної освіти на засадах його гуманізації, використання надбань національної, європейської та світової культури. У цьому контексті дуальний характер будь-якої національної освіти полягає, з одного боку, в збереженні доброго міцного коріння національної культури, з другого – у адекватному оновленні, що спрямоване на підготовку особистості до життя в динамічному, взаємозалежному світі [43, с. 49-50]. В своїх наукових публікаціях Т. Десятов відзначав важливість неперервної освіти, використання модульного навчання, що особливо ефективно практикуються в Німеччині. Адже модульний підхід, заснований на компетенціях, знаходиться в руслі концепції навчання упродовж всього життя та має на меті формування висококваліфікованих фахівців, здатних адаптуватися до мінливих ситуацій у сфері праці, з одного боку, і продовжувати професійне зростання та освіту – з іншого. Навчання упродовж життя – філософія освіти та освітня політика, що передбачає створення умов для надання громадянам можливостей як формальної, так і неформальної освіти та навчання впродовж усього життя людини [42, с.46].

Л. Пуховська, характеризуючи співробітництво у професійно-технічній освіті в Європі, констатує, що 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 та запровадженні у сфері професійної освіти політики привабливості, сприяння соціальному включенню і майстерності» [254]. На той час CEDEFOP був одним із перших спеціалізованих міжнародних центрів, спрямованих на підтримку розвитку європейської політики в 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 [161, с. 21]. Саме тоді, коли різко зросло безробіття серед молоді стало очевидним, що більша частина здобутої освіти не знаходить запиту на ринку праці, в Європі та в світі, різко зросла увага до німецької дуальної моделі професійної освіти. У цілому ж викристалізувалися три головні моделі післяобов'язкової освіти і навчання: 1) модель з переважним навчанням у закладі освіти, що поєднується з обов'язковим навчанням на підприємстві; 2) дуальна модель, що передбачає учнівство на підприємстві; 3) комплексна модель системи професійної освіти, цілі та потреби якої визначаються за активною участю підприємств у реалізації програм навчання. Тобто, всі моделі передбачають поєднання навчання у закладі освіти та на підприємствах на засадах партнерства [155, с.26].

Результати проведеного дослідження Т. Козак свідчать, що у Німеччині сформувалася розгалужена система професійної підготовки старшокласників, котра включає в себе такі структурні компоненти: допрофесійну підготовку, що здійснюється у школах однорічної допрофесійної та базової професійної підготовки і в професійних спеціалізованих училищах; допрофесійну підготовку одночасно з оволодінням повною середньою освітою та одержанням атестату, який дозволяє вступати у спеціальні або, за умови володіння двома іноземними мовами, в усі без винятку ЗВО країни (у професійних спеціалізованих училищах, спеціальних училищах підвищеного типу, гімназіях вищого ступеня, професійних гімназіях); повну середню освіту, на основі закінченої професійної освіти або стажу роботи не менше п'яти років (професійні училища підвищеного типу); різнорівневе професійне навчання – професійне навчання, яке дозволяє оволодівати: а) кваліфікацією асистента з обраної професії, за умови продовження тривалості навчання на 1-2 роки (з 2,5 до 4,5 років) і повною середньою освітою (у професійних спеціалізованих училищах, спеціальних училищах підвищеного типу, професійних гімназіях); б) кваліфікацією з обраної професії (у професійних школах і на підприємствах дуальної системи освіти). З'ясовано, що важливою особливістю системи

професійної підготовки старшокласників у закладах середньої освіти другого ступеня є прагнення оптимального поєднання теоретичної та практичної професійної підготовки [67, с.16].

Особливості соціального партнерства в професійній освіті Німеччини досліджували Н. Авшенюк, Н. Креденець, які на основі аналізу соціально-педагогічної категорії «соціальне партнерство» у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях запропонували авторське визначення поняття «соціальне партнерство»:

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

2) провідний напрям руху об'єднань соціальних партнерів, що впливає на тривалі глобальні цілі та їх досягнення: формування стратегії розвитку професійної освіти на основі аналізу найкращих зразків зарубіжного досвіду; створення органів (комітетів, рад, альянсів тощо) для взаємодії між усіма зацікавленими учасниками в професійній освіті на регіональному, місцевому, державному та європейському рівнях [6, с.20].

У Німеччині, як і в більшості розвинутих країн, поширена децентралізація фінансування закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Таким чином, відповідальність за впровадження тих чи інших напрямів підготовки робітничих кадрів перекладено не на центральні органи влади, а на місцеві уряди, які повинні регулярно проводити моніторинг потреб локальних підприємств, знаходити можливості для співпраці з бізнесом у сфері надання освітніх послуг і раціонально розподіляти гроші власних бюджетів. Як результат, дипломи випускників закордонних закладів професійної освіти відповідають набутим навичкам та знанням, що користуються попитом серед

роботодавців, а рівень залучення європейської молоді у професійній освіті набагато вищий, ніж український. Із досвіду європейських країн можна зробити висновок, що державний бюджет – не єдине джерело фінансування професійної освіти. В країнах з успішною реформою професійної освіти представники відповідних закладів освіти, місцевої влади, місцевого бізнесу та індустрії ведуть активний діалог. Усі сторони мають власний високий інтерес до розвитку професійно-технічної освіти, всі разом визначають, які професії потрібні та що потрібно розвивати.

У Німеччині з метою більш ефективного використання ресурсів застосовано злиття закладів професійної освіти для створення великих навчальних центрів. У Данії здійснено об'єднання центрів із підвищення кваліфікації при Міністерстві праці та традиційних професійних коледжів, підпорядкованих Міністерству освіти, і на їхній базі, утворили великі заклади освіти під егідою Міністерства освіти. Подібний підхід був застосований і в Естонії. Там відбулася реорганізація мережі закладів професійної освіти і навчання з метою створення великих центрів професійної підготовки. У період з 1994 по 2003 рр. завдяки злиттю кількість державних закладів професійної освіти в Естонії зменшилася з 77 до 52. За кордоном підприємства співпрацюють з училищами за допомогою програм учнівства та податкових пільг, залучаючи до виробництва необхідних спеціалістів.

Часи економії змушують роботодавців ретельно зважувати виробничі витрати та більш прискіпливо розглядати доцільність та рентабельність перепідготовки кадрів. Вони часто нарікають на неспроможність української системи професійної освіти надати випускникам необхідні для успішної трудової діяльності базові вміння та навички, невідповідність обсягів та напрямів професійного навчання потребам економіки та ринку праці, недостатній рівень якості професійної підготовки. В таких умовах діалог між промисловістю та закладами професійної (професійно-технічної) освіти є вкрай важливим. Наступні кроки дадуть можливість нівелювати проблеми у

професійній освіті та підвищити ефективність взаємодії профтехучилищ із бізнесом [182, с. 268].

Одним із пріоритетних напрямів функціонування професійної освіти Німеччини є соціальне партнерство.

Модель партнерства, що сформована в Німеччині, характеризують як змішану модель, оскільки система професійної освіти діє в межах некооперативної, а фінансування професійної освіти відбувається в контексті ліберальної моделі. В сфері освіти обов'язки соціальних партнерів законодавчо розмежовані між федеральним урядом і землями [181, с.76]. Звичайно, що вдала реалізація соціального партнерства в освіті загалом, та в професійній, зокрема, повинна мати вагоме нормативно-правове підґрунтя. У Німеччині – це низка законодавчих нормативно-інструктивних документів федерального й регіонального значення, які є основою функціонування системи професійної освіти цих країн. Фундаментальним законодавчим документом у сучасній Німеччині є «Основний закон ФРН» («Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland») від 23 травня 1949 р., що регламентує громадський державний устрій країни, функції органів державної влади, окреслює головні права та обов'язки громадян[255].

До «Основного закону» [247] періодично вносять зміни, що пов'язані з ключовими подіями:

- об'єднання Народної Демократичної Республіки з Федеративною Республікою Німеччина (Gesetz zu dem Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands (Einigungsvertrags). Teil II, Nr. 35, 1990);
- членство в Європейському Союзі (1992 р.) [258;259];
- реформи федералізму, пов'язані із взаємодією між федералізацією й землями та окресленням сфер їхньої відповідальності [277;181, с.101].

Для поглиблення політико-правових відносин між федерацією та землями постала необхідність проведення реформ на федеральному й регіональному

рівнях. У розділі VII «Федеральний уряд» («Bundesregierung») «Основного закону ФРН» зазначено:

- федеральні закони ухвалюють фахові федеральні міністерства, вони є обов'язковими для всіх земель;
- рамкові розпорядження Постійної конференції міністрів освіти, науки і культури – обов'язкові орієнтири для створення законодавчих актів на земельному рівні;
- законодавча відповідальність покладена на земельні органи влади для врегулювання й забезпечення роботи шкільної, професійної, вищої освіти, підвищення кваліфікації, освіти дорослих, а також у сфері культури та радіомовлення [181, с. 100-101].

Законодавче забезпечення соціального партнерства в професійній освіті Німеччини обґрунтовано в «Законі про професійну освіту» («Berufsbildungsgesetz», 2016). Цей документ складається із семи розділів: I «Загальні положення» («Allgemeine Vorschriften»); II «Професійна освіта» («Berufsbildung»); III «Організація професійної освіти» («Organisation der Berufsbildung»); IV «Дослідження професійної освіти, планування і статистика» («Berufsbildungsforschung, Planung und Statistik»); V «Федеральний інститут професійної освіти» («Bundesinstitut für Berufsbildung»); VI «Адміністративні правопорушення» («Ordnungswidrigkeit»); VII «Перехідні та кінцеві положення» («Übergangs- und Schlussvorschriften»)[272].

Докладно аналізуючи розділ I «Загальні положення», зауважимо, що він містить три параграфи. На особливу увагу заслуговує § 2 «Місця навчання для здобуття професійної освіти» («Lernorte der Berufsbildung»), де наголошено, що професійне навчання відбувається одночасно на підприємствах і в професійних школах. Кооперативна форма професійної підготовки складається з двох взаємопов'язаних і взаємодоповнювальних частин: виробниче навчання («betriebliche Berufsbildung») та шкільне професійне навчання («schulische Berufsbildung»).

На підставі §3 «Сфера застосування/використання» («Anwendungsbereich») з'ясовано, що цей закон чинний для професійної підготовки фахівців, що відбувається в закладах професійної освіти, котрі належать до закладів професійної освіти середньої освіти другого ступеня («Sekundarbereich II»).

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

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

У § 10 – 70 наголошено, що обов'язковою вимогою для початку практичного навчання на підприємстві є підписання договору про навчання («Ausbildungsvertrag»). Цей документ (договір) має містити такі основні положення: робочий час; відпустка; випробувальний період; оплата праці – винагорода; права, обов'язки; звіт-конспект про практичне навчання; тимчасова непрацездатність унаслідок захворювання; тимчасова непрацездатність через вагітність; припинення договору; місце підписання договору; інші домовленості[330].

На особливу увагу, в контексті розгляду соціального партнерства, заслуговує розділ «Організація професійної освіти» (§ 71 – 83), де вміщено положення щодо співпраці Федерального міністерства освіти і досліджень

(«Bundesministerium für Bildung und Forschung») із фаховими міністерствами для законодавчого розвитку професійної освіти.

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

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

У розділі V (§ 89 – 101) «Федеральний інститут професійної освіти» (ФІПО) зазначено, що ФІПО – федеральна юридична установа зі штаб-квартирою в місті Бонн (Німеччина), про що вже вище згадувалось. Представником ФІПО є президент, якого призначає Федеральне міністерство освіти і досліджень. До ключових завдань ФІПО належать:

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

Унаслідок аналізу «Закону про професійну освіту» підсумовано, що

співпраця між соціальними партнерами в професійній підготовці фахівців відбувається відповідно до законодавчих документів на федеральному, земельному, регіональному рівнях. А в усіх нормативно-правових документах чітко описаний механізм реалізації соціального партнерства.

Наголосимо, що системи професійної та вищої освіти у ФРН тісно пов'язані з діяльністю загальноосвітніх шкіл. Дефініції поняття «загальноосвітні школи» запропоновано в інформаційних матеріалах Конференції міністрів освіти і культури «Основна структура системи освіти у ФРН, 2015 р», де зазначено, що цей термін використовують для номінації загальних закладів освіти непрофесійного спрямування, до яких належать початкова школа («Grundschule»), головна («Hauptschule»), реальна школи («Realschule»), гімназія («Gymnasium») і багатoproфільна (об'єднання різних типів шкіл) школа («Gesamtschule»), Професійні школи у ФРН не належать до загальноосвітніх закладів (Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland, 2015) [267].

Управління системою професійної освіти ФРН децентралізоване. Це надає право кожній федеральній землі створювати й затверджувати власні закони для регулювання діяльності закладів освіти. У «Законі про освіту міста Гамбург» («Hamburgisches Schulgesetz»), ухваленому в 1997 р. («HmbGVBl. S. 97») (останні зміни до закону датовані 2016 р. («HmbGVBl. S. 441»)), зазначено, що базову середню освіту першого ступеня забезпечують головні школи («Hauptschulen»), де навчання триває з 5 до 9 класу, а повну середню освіту учні здобувають у багатoproфільних школах (об'єднання різних типів шкіл) («Gesamtschulen») та в гімназіях («Gymnasien») із 5 до 10 класу (Hamburgisches Schulgesetz, 2016). Натомість у «Законі про систему виховання та навчання землі Баварія» (2016 р.) зауважено, що до закладів освіти, які надають базову й повну середню освіту, належать середні школи («Mittelschule»), реальні школи («Realschulen») та гімназії («Gymnasien»), відповідно до тривалості навчання з 5 до 9 класу в середній, із 5 до 10 класу в реальній школі та з 5 до 12 (13) класу в

гімназії.

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

Крім законодавчих актів федерального й земельного рівнів, що регламентують питання освіти, є низка нормативно-інструктивних документів, що не мають статусу законодавчих актів, проте слугують основою для укладання навчальних програм, узгодження земельних (регіональних) особливостей професійної підготовки фахівців у ФРН. Ідеться про постанову Постійної конференції міністрів освіти, науки і культури («Kultusministerkonferenz») далі – КМК.

Варто зазначити, що КМК засновано в 1948 р. для координації освітньої та культурної політики Федеральних земель Німеччини. На особливу увагу заслуговує той факт, що юридичного статусу нормативно-інструктивні документи КМК набувають після затвердження земельними урядами [181, с.100-109].

Натомість соціально-економічна трансформація в Україні та пов'язане з нею явище безробіття, прагнення різних країн до інтеграції в Європейському Союзі, модернізація освіти в усіх розвинених країнах – це лише окремі передумови, що вмотивовують необхідність усвідомлення й аналізу відносин системи освіти та ринку праці [114]. Провідною рисою сучасної Європи є інтеграційні процеси, що забезпечили розвиток країн Західної Європи, стали взірцем для держав іншої частини континенту. Утворення Європейського Союзу – складний, багатоетапний процес, під час якого країнам-учасникам довелося розв'язувати гострі економічні, соціальні, політико-правові проблеми, добирати адекватні відповіді на виклики часу [181, с.177-178].

На початку ХХІ ст. українська спільнота широко дебатовала пріоритети стратегічного розвитку молодій держави в контексті її приєднання до кола найрозвинутіших країн світу. Значні перспективи вимагали розумного поєднання позитивного зарубіжного досвіду з продуктивними національними традиціями. Результати реалізації «Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ ст.» (2001) схарактеризовані, зокрема, так: конкурентоспроможність української освіти в європейському і світовому освітньому просторі; захищеність та мобільність людини на ринку праці [7, с. 118; 206, с.180].

Отже, на перспективу в Україні є відповідні можливості для подальшого розвитку соціального партнерства у сфері професійної (професійно-технічної) освіти.

Інша особливість організації професійної освіти в Німеччині – це функціонування дуальної освіти. Науковці Інститут професійно-технічної освіти НАПН України (ІПТО) та дослідники Федерального інституту професійної освіти Німеччини (BIBB), зокрема доктор Крістіане Кберхардт висвітлювали дуальну форму здобуття освіти через узагальнення практичного досвіду та потенціал впровадження елементів дуальної форми навчання в професійну підготовку майбутніх кваліфікованих робітників та роль педагога в умовах дуального навчання. Дослідники BIBB провели низку досліджень та визначили 11 ключових елементів дуальної системи, придатних для впровадження в системах професійної освіти і навчання (ПОН) інших країн [249, р. 61].

Історично склалося, що в системі професійної освіти Німеччини є диференціація середньої освіти та досить поширена дуальна професійно-реміснична підготовки, що певною мірою зменшує кількість бажаючих здобути вищу освіту. Це є основною причиною того, що кількість здобувачів освіти відносно стабільна і перебуває в межах 1,9-2,1 млн. осіб [124,с.63-64]. Така ситуація є свідченням ефективної організації професійної підготовки

висококваліфікованих робітників, удакої мотивації щодо результативності професійної підготовки.

Відповідно до законодавства, дуальна система професійного навчання у Німеччині – це взаємодія двох самостійних в організаційному і правовому відношенні носіїв освіти в офіційно визнаних рамках. Ця система включає два різні навчально-виробничі середовища – приватне підприємство та державну професійну школу, що діють разом для досягнення спільної мети – професійної підготовки учнів [213, с. 78]. Підприємства, а це більше 80% малих і середніх, зацікавлені у процесі підготовки робітничих кадрів, тому самі проводять профорієнтацію серед учнівської молоді та їх батьків, які працюють на певному підприємстві, узгоджують зміст й організацію навчання у професійних школах.

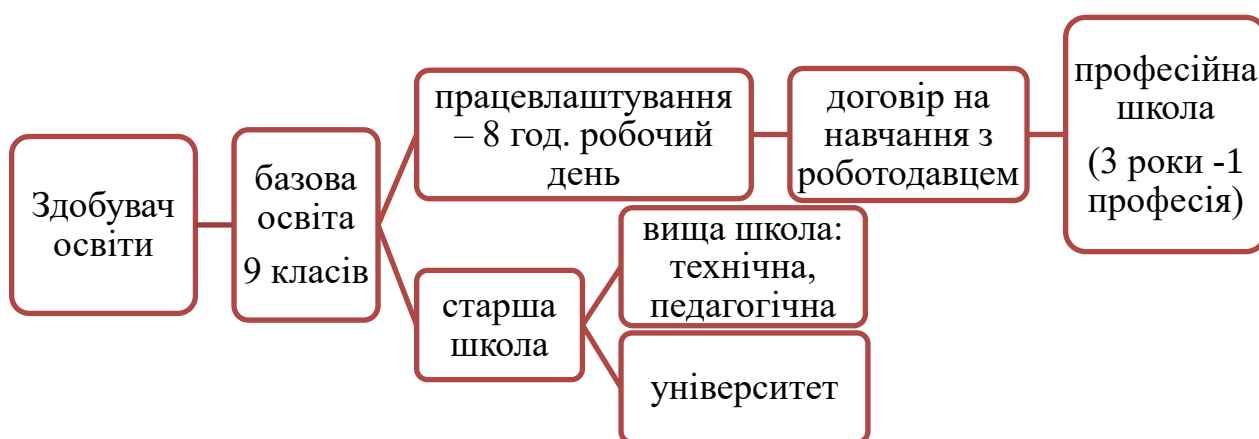
Особливості дуальної системи професійної освіти у Німеччині (див. Схема 3.2.1.):

- теорія і практика нерозривні;
- замість канікул – робота;
- гарантія працевлаштування;
- ефективно вкладені інвестиції.

У межах дуальної системи учень, здобувши базову освіту (9 класів), обирає чи продовжити навчання в старшій школі, чи розпочати працювати.

Схема 3.2.1.

Модель системи освіти Німеччини



У процесі працевлаштування він на виробництві одержує статус учня кваліфікованого робітника і згідно з законодавством працює 8 годин на день. У процесі роботи учень здобуває певні професійні уміння та навички. При бажанні отримувати вищу заробітну плату учню необхідно здобути професійну освіту. Тоді здобувач освіти і роботодавець укладають відповідний договір на навчання, який передбачає відповідальність обох сторін. За договором учень направляється на навчання у професійну школу. На період вивчення теорії йому виплачується роботодавцем стипендіальне забезпечення в залежності від обраної професії та укладеного договору. Практичну підготовку учень проходить у свого роботодавця, а по завершенню навчання повертається до нього на роботу. Термін навчання за кожною одинарною професією складає три роки. Інтеграція професій практично відсутня. Дуальна система передбачає, що 30% навчального часу учень перебуває у відповідному закладі освіти, а 70% на своєму робочому місці (див. схема 3.2.2.).

Схема 3.2.2.

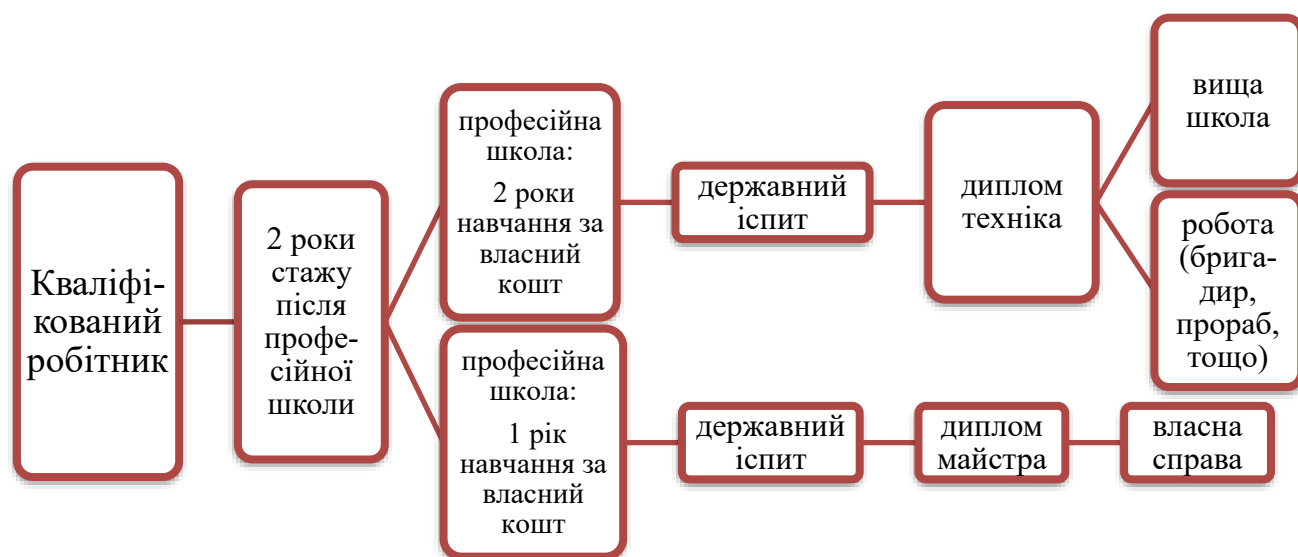


Роботодавець на рівні з професійною школою несе відповідальність за підготовку учня до кваліфікаційного іспиту. Об'єднання роботодавців (гільдія) та торгово-промислова палата створюють відповідні кваліфікаційні комісії.

Учні виконують кваліфікаційні пробні роботи та складають теоретичну частину іспиту. За умови успішного проходження кваліфікаційної атестації видається сертифікат кваліфікованого робітника (не державного зразка). Дозволяється дві повторні кваліфікаційні атестації, але вже за рахунок коштів учня. Навчання в професійній школі здійснюється за рахунок коштів роботодавця, гільдії, місцевих та земельних бюджетів. Кваліфікований робітник після завершення професійної школи має два роки відпрацювати на виробництві (див. схема 3.2.3.), після чого він має право за власні кошти продовжити навчання в професійній школі на майстра (термін навчання 1 рік) або на техніка (молодшого спеціаліста) з терміном навчання 2 роки.

Схема 3.2.3..

Проходження державної кваліфікаційної атестації



Після завершення навчання учень складає державні кваліфікаційні іспити та одержує диплом державного зразка. Як майстер, по завершенню професійної школи, він має право розпочати власну справу, як технік – власну справу, йти на виробництво керівником середньої ланки або продовжити навчання. 90% випускників, які навчались в рамках дуальної системи, працевлаштовуються за здобутою професією. 80% робочих місць надається малими та середніми

підприємствами. Випускники вищої технічної або педагогічної школи (часто з попередньою освітою майстра або техника) знаходять вакансію в професійній школі (схема 3.2.4.). За погодженням закладу освіти вони приймаються на роботу органом управління освітою. Після завершення двох років роботи вони складають додатковий іспит з педагогіки і професійного спрямування.

Схема 3.2.4.



За наявності рекомендації закладу освіти відповідний орган розглядає можливість надання статусу державного службовця і відповідного соціального пакету. Фінансування професійної освіти багатоканальне (див.схема 3.2.5.).

Схема 3.2.5.



Зокрема, комунальні послуги і утримання приміщень фінансує місцевий бюджет. Ставки педагогічних працівників, у свою чергу, фінансує земельний бюджет. Роботодавці, об'єднання роботодавців, торгово-промислові палати оплачують витрати на навчальні матеріали та створюють, оновлюють матеріальну базу професійних шкіл і майданчиків.

Значне фінансування здійснюється за грантовими програмами та проводиться навчання за направленням служби зайнятості.

Отже, переваги дуальної системи професійної освіти такі:

- практична частина навчання проводиться на підприємствах, а не тільки в навчально-виробничих майстернях;
- зміст навчальних програм погоджується професійною школою і роботодавцем;
- між професійною школою та підприємством виникають тісні зв'язки;

- через короткотермінове відвідування професійної школи виробничий процес не зазнає значних збитків з причини відсутності працівника;
- постійне чергування навчання у професійній школі та підприємстві сприяє підвищенню мотивації до здобуття професії;
- чіткі та конкретні знання професії, а також уніфікований рівень підготовки.

Недоліки дуальної освіти:

- навчальні програми не завжди узгоджуються з сезонністю виконуваних робіт;
- професійна школа не завжди здатна подати необхідний конкретному підприємству навчальний матеріал;
- підприємствам потрібно підвищувати ціни на продукт, який виробляють, щоб одержати кошти на навчання працівників;
- невеликі підприємства менш забезпечені новим обладнанням та не завжди мають можливості профінансувати підготовку робітника [17, с.12-13].

Натомість основні завдання впровадження елементів дуальної форми навчання фахівці МОН України вбачають зокрема в подоланні розриву між теорією та практикою, освітою й виробництвом, у підвищенні якості підготовки кваліфікованих кадрів з урахуванням вимог роботодавців у межах нових організаційно-відмінних форм навчання. У перспективному плані МОН України щодо впровадження дуальної форми навчання на 2017 – 2020 рр. зазначалося, що в 2017 – 2018 навчальному році цей процес розпочали 52 заклади професійної (професійно-технічної) освіти в 25 регіонах за 54 професіями, у 2018 – 2019 навчальному році – понад 100 закладів освіти якісно збільшили перелік цих спеціальностей, на часі подальше залучення до цього процесу все більшої кількості закладів професійно-технічної та вищої освіти [45]. Останніми роками дуальна форма навчання досить активно розвивається в нашій державі, хоча вочевидь, вона є відносно новим явищем для вітчизняної системи професійно-технічної та вищої освіти, тому мало розвинене наразі

теоретичне підґрунтя її функціонування в українських умовах уповільнює загальний процес упровадження дуальної системи.

Водночас дуальна освіта здавна ефективно застосовується в найбільш розвинених країнах світу, а загальновизнаним лідером її становлення й розвитку визнано Німеччину, адже саме за її зразком вибудовували відповідні системи Канада, Австрія, Фінляндія, Швейцарія тощо. Характеризуючи сучасний стан дуального навчання в Німеччині, Г. Пешкова (2018) зауважила, що нині там діють 1563 програми дуального навчання, зокрема в інженерії – 39%, у економіці – 32%, причому конкурс на одне місце у вищій дуальній школі – близько 80 претендентів.

Відтак недостатність вітчизняного досвіду підготовки фахівців із використанням дуальної форми навчання обґрунтовує об'єктивну потребу вивчення та узагальнення характерних ознак німецької дуальної системи професійної освіти, що має багатовікові традиції розвитку й реформування і наразі також відчуває на собі вплив загальносвітових процесів, пов'язаних з економічною глобалізацією. Вивчення німецького досвіду щодо ефективних стратегій забезпечення якості у сфері дуальної системи професійної освіти необхідне задля подальшого відпрацювання на цій основі теоретичних та практичних засад функціонування дуальної форми навчання в професійно-технічних і вищих закладах освіти України [195, с.70-71].

Побудова ментальної карти для визначення реалій і перспектив упровадження елементів дуальної форми навчання в професійну підготовку майбутніх кваліфікованих робітників України дала змогу виявити і недостатній рівень готовності системи професійної (професійно-технічної) освіти до таких змін (нормативно-правове, організаційне, методологічне та методичне забезпечення тощо) і потенціал на потребу в оновленні системи професійно-технічної освіти України. Упровадження елементів дуальної форми навчання із своєчасним проведенням інформаційно-просвітницької діяльності може

сприяти вирішенню низки складних питань в системі професійної освіти України:

- вирішення проблеми оновлення матеріально-технічної бази ЗП(ПТ)О через встановлення продуктивної співпраці з роботодавцями для організації справді дуального професійного навчання та забезпечення гідного рівня здійснення як теоретичної, так і практичної складових професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників;
- взаємовигідне підвищення рівня теоретичної та практичної підготовки педагогічних працівників, практиків-наставників на виробництві, завдяки спільній співпраці пліч-о-пліч задля досягнення якісного результату – підготовки висококваліфікованого робітника;
- поліпшення якості професійної підготовки завдяки постійній взаємодії з роботодавцями, швидкому реагуванню ЗП(ПТ)О на вимоги підприємств та регулювання професійного навчання принципами ринкової економіки;
- підвищення престижу професійної освіти і навчання через можливості набуття професії в реальних мовах виробництва й отримання визначеної винагороди за працю вже під час навчання, що дасть змогу залучити більше молоді до повноцінної та якісної професійної підготовки [249, р. 61].

Виробниче навчання в закладах професійно-технічної освіти України у ХХ ст. мало свої позитивні та негативні сторони. З одного боку, активно розвивалася мережа закладів, створювалися нові, технологічно складніші професії, налагоджувалася взаємодія професійно-технічних училищ і підприємств промисловості, сільського господарства, сфери обслуговування. З іншого, – потребувала подальшого розвитку нормативно-правова база з регулювання діяльності закладів професійно-технічної освіти, матеріально-технічне забезпечення закладів професійної освіти майстернями, обладнанням, устаткуванням, приладами, інструментами, що забезпечило якісне виробниче навчання учнів відповідних професій [207, с.118]. Нині багато керівників ЗП(ПТ)О прагне віднайти, яким має бути професійне навчання в умовах зміни

організаційних економічних структур, поширення недержавних підприємницьких форм господарювання та ринкової економіки. У міжнародній практиці соціальне партнерство в освіті прийнято розуміти як «взаємодію з суб'єктами економічного життя і сфери праці з метою підвищення ефективності професійної освіти і задоволення попиту на вміння та компетенції робочої сили на ринку праці» [122, с. 115].

Із вищенаведеного можна зробити такі пропозиції та рекомендації:

- підготовка кадрів робітничих професій на виробництві є найбільш оперативною і малозатратною формою навчання;
- професійна підготовка у ЗП(ПТ)О потребує більше фінансових ресурсів порівняно із навчанням на підприємствах і в загальноосвітніх школах.

Ураховуючи низьку вартість підготовки і перепідготовки кадрів на виробництві, доцільно розширити цей вид навчання за рахунок надання преференцій підприємствам. За рахунок цього заходу підвищиться продуктивність підприємств і буде досягнута економія коштів на професійне навчання.

Реформування системи професійно-технічної освіти можна здійснювати шляхом зміни їх підпорядкування: по-перше, передання більшості закладів професійно-технічної освіти із центрального рівня на обласний, що наблизить ЗП(ПТ)О до місцевих ринків праці; по-друге, залучення частини закладів системи професійно-технічного навчання до профільної старшої школи.

Здійснення цих заходів дозволить підвищити якість навчання і зменшити обсяги фінансування професійної освіти до 5-10% [189, с.145].

У результаті проведеного порівняльного аналізу особливостей системи підготовки в закладах професійної (професійно-технічної) освіти України та в аналогічних закладах Німеччини можна виокремити основні відмінності, що притаманні професійній підготовці фахівців у цих двох країнах:

1. В Україні немає достатнього досвіду організації професійної підготовки учнів за зразком німецької дуальної системи освіти.

2. Відсутність у професійних школах дуальної системи освіти в Німеччині, на відміну від закладів професійної (професійно-технічної) освіти України, можливості для учнів, одночасно з професійною кваліфікацією, оволодівати повною загальною середньою освітою.
3. Різке співвідношення теоретичного і практичного компонентів професійної підготовки учнів (у професійних школах Німеччини надається перевага професійно-практичній підготовці старшокласників).
4. В Україні, починаючи з 1993 р., має місце тенденція до зменшення кількості закладів професійно-технічної освіти і, відповідно, контингенту учнів. А ось у Німеччині спостерігається тенденція до їх зростання [66, с.140-141].

Така низхідна тенденція в Україні пов'язана з низкою проблемних аспектів: демографічні процеси в Україні, зокрема зменшення кількості народжуваності та фактичне перебування на стадії «демографічного дна»; економічна криза, що призвела до скорочення кількості підприємств та, відповідно, зменшення державного замовлення на підготовку робітничих кадрів; відсутність науково обґрунтованого прогнозування потреб ринку праці у робітничих кадрах; низька мотивація школярів для вступу до закладів професійної (професійно-технічної) освіти; недосконалий механізм професійної орієнтації та професійного відбору абітурієнтів.

Крім того, вітчизняна професійно-технічна освіта перебуває у нестабільній ситуації. Їй притаманна низка проблем, основними з яких є:

- недосконалий механізм і недостатній рівень бюджетного фінансування професійно-технічної освіти;
- недостатній рівень навчально-методичного й матеріально-технічного забезпечення закладів професійної (професійно-технічної) освіти (уповільнений процес інформатизації та впровадження інформаційних технологій в освітній процес; недостатнє врахування ЗП(ПТ)О динаміки змін, що мають місце у сфері професійної діяльності;

- наявність типових навчальних планів та програм для навчання учнів на виробництві, які не завжди відповідають сучасним вимогам розвитку економіки;
- недостатній рівень володіння спеціалістами, які залучаються в якості викладачів до професійного навчання учнів на виробництві, інноваційними технологіями навчання, як наслідок, учні під час проходження практики не одержують належної методичної і практичної підготовки, у недостатній мірі забезпечується навчальний і дослідний характер завдань і змісту практичної підготовки, умови і можливості для навчання учнів під час практики;
- неузгодженість підготовки фахівців із потребами ринку праці;
- недостатній рівень розвитку партнерської співпраці між ЗП(ПТ)О і підприємствами;
- недостатня зацікавленість роботодавців щодо вкладання коштів у професійне навчання учнів: за наявної практики в Україні випускники ЗП(ПТ)О можуть перейти до іншого роботодавця і, таким чином, підприємство втратить свої кошти. Це обумовлюється відсутністю практики укладання навчальної угоди безпосередньо між учнем і підприємством, такої як у Німеччині, у якій відображено права та обов'язки як роботодавців, так і учнів, як наслідок, освітня галузь не в змозі забезпечити підготовку сучасного, обізнаного на новітніх технологіях фахівця;
- недостатнє упровадження суб'єкт-суб'єктних взаємин, що формуються у процесі полісуб'єктної, міжособистісної взаємодії педагога та здобувача освіти (їхня рівноправність у процесі навчання, відповідно до розподілів обов'язків між ними; усвідомлення ними себе як головних діючих осіб освітнього процесу; визнання пізнавальної діяльності учня як домінантної в освітньому процесі, що сприяє набуттю ним суб'єктивного досвіду; організація належного освітнього процесу відповідно до здібностей, інтересів, ціннісних орієнтирів та суб'єктивного досвіду учнів, реалізація їхнього творчого потенціалу);

— недостатня конкурентоспроможність випускників ЗП(ПТ)О на сучасному ринку праці.

Отже, виокремлені у результаті порівняльного аналізу й перераховані вище проблеми, що мають місце у системі професійної (професійно-технічної) освіти України, спонукають до осмислення концептуальних підходів щодо їх ліквідації та вдосконалення шляхом міжнародної співпраці, запозичення прогресивних ідей німецького досвіду професійної підготовки здобувачів освіти в Україні.

3.3. Практика соціального партнерства України та Німеччини в царині підготовки фахівців будівельного профілю

Важливим напрямом модернізації професійної (професійно-технічної) освіти є соціальне партнерство. Згідно з Указом Президента України від 23 травня 1993 р., створено Національну раду соціального партнерства. Наступним етапом стало законодавче врегулювання представництва сторін у соціальному партнерстві та з'ясування їхнього правового статусу, зокрема ухвалено Закон України «Про колективні договори і угоди» (1993 р.). З 1993 р., укладають Генеральні угоди між Кабінетом Міністрів України і профспілковими об'єднаннями України, а з 1999 р. – підписують угоди з Конфедерацією роботодавців України. У 2001 р. набув чинності Закон України «Про організації роботодавців» [181, с. 177]. Соціальне партнерство у сфері професійної (професійно-технічної) освіти треба розуміти як взаємодію ЗП(ПТ)О, органів державної влади та місцевого самоврядування, роботодавців, некомерційних організацій та самих учнів з метою досягнення консенсусу та задоволення потреб та інтересів кожної сторони на основі принципу соціальної справедливості [17, с.8]

Розглянемо конкретні зреалізовані проєкти практики соціального партнерства між Україною та Німеччиною. Так, завдяки ініціативі акціонерного товариства UzinUtz AG (ФРН) та підтримки Міністерства з економічної співпраці та розвитку Федеративної Республіки Німеччини на українському

ринку праці в межах реалізації міжнародного проєкту №2010/ 102/ 2009 «Введення практичного навчання за професією укладальник підлогових покриттів в Україні і республіці Білорусь» з'явилася нова професія «Укладальник підлогових покриттів». Головним виконавцем проєкту став Київський професійно-педагогічний коледж імені Антона Макаренка, на базі якого створено Центр навчання кваліфікації «укладальник підлогових покриттів» [209, с.30]. Фінансування проєкту відкриття здійснювалося концерном UzinUtz AG (ФРН) та Міністерством з економічної співпраці та розвитку Федеративної Республіки Німеччини, але цьому передувала тривала підготовча робота: розробка кваліфікаційних характеристик з відповідної професії, навчально-програмної документації, які б відповідали європейським вимогам [210, с.5]. Чотири заклада професійно-технічної освіти України співпрацюють з Фондом імені Ебергарда Шьока, в тому числі ВХПТУ №5 м. Вінниця, на базі якого за підтримки Фонду функціонують центри з професії «Реставратор декоративно-художніх фарбувань, маляр» та сучасних деревообробних технологій». (Додаток Д, Е).

Для професії «монтажник санітарно-технічних систем і устаткування» у ВХПТУ №5 Вінниці створено навчально-практичний центр (на основі реалізації державно-соціального партнерства), відкриття якого відбулося на початку 2018 року. Завдяки проведенню уроків теоретичного та виробничого навчання у Центрі забезпечується реалізація основних модулів згідно з професійним стандартом. Навчальний модуль – логічно завершена складова стандарту професійної (професійно-технічної) освіти, що формується на основі кваліфікаційної характеристики та професійного стандарту, потреб роботодавців, сучасних технологій та новітніх матеріалів.

Функцією навчально-практичного Центру є забезпечення трьох видів комплексної професійної підготовки:

- Первинна професійна підготовка – здобуття професійно-технічної освіти, що забезпечує початковий рівень кваліфікації, необхідний для продуктивної діяльності.
- Перепідготовка робітників – професійно-технічне навчання, спрямоване на оволодіння іншою професією робітниками, які мають первинну професійну підготовку.
- Підвищення кваліфікації – професійно-технічне навчання, що дає можливість розширювати і поглиблювати раніше здобутті професійні знання, вміння і навички на рівні вимог виробництва та підвищувати кваліфікаційні розряди.
- Модульна система навчання – це система, де для будь-якої професії (посади) є програма підготовки, що в точності їй відповідає.

Модуль (модульний блок) – це логічно довершена, прийнятна частина роботи в межах виробничого завдання, професії чи сфери діяльності з чітко визначеними початком і кінцем. Він складається із навчальних елементів. У кожному модулі є не лише текстовий зміст матеріалу, а й спеціально розроблені завдання відповідно до вивченого матеріалу, питання для контролю з боку викладачів і питання для здійснення самоконтролю. Навчальні модулі – це укрупнені одиниці, але вони різні за складністю. Тобто один і той самий модуль за змістом має множину модулів за складністю. Цим забезпечується різнорівнева підготовка учнів. Принцип навчальних модулів полягає у тому, що учень більш самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, котра включає цільовий план дій, банк інформації і методичне керівництво щодо досягнення поставлених дидактичних цілей [39 ; 47].

Розробка модулів за кожною спеціальністю передбачає не лише їх певну кількість, але й певну складність. Кожен учень може самостійно обрати модуль певної складності, що обумовлює перегляд системи оцінювання результатів. У

такому навчанні використовується модульно-рейтингова система оцінювання, що визначена у кваліфікаційній характеристиці відповідної професії.

Кожний модуль передбачає виконання певного пункту робіт, наприклад, монтаж в гіпсокартонних та цегляних стінах, монтаж надпідлогових чаш, установка кухонних систем, елеваторного вузла, встановлення теплої підлоги, розведення системи опалення триповерхового будинку, моделі опалювальних приладів та способів підключення. Модульний підхід реалізується в діяльності центрів будівельного профілю у ФРН[276].

Отож в основу такого інноваційного підходу покладено той факт, що індивідуальна навчальна модульна програма для кожного учня складається таким чином, щоб навчити його виконувати роботу швидко, якісно і ефективно. Саме швидкість і якість виконання роботи дають можливість перемогти в конкурентній боротьбі за вільне робоче місце на ринку праці. Перед складанням індивідуальної програми навчання для кожного учня з ним проводиться вхідне тестування. Під час його проведення учень разом з викладачем визначають, що необхідно освоїти для одержання майбутньої кваліфікації з урахуванням уже наявних знань, умінь і навичок. За бажанням учня, викладач може запропонувати йому скласти тест з певних навчальних елементів, а то і блоків. У разі успішного складання цих тестів, відповідний навчальний матеріал виключається з індивідуальної програми учня задля підвищення рівня ефективності його підготовки.

Після вивчення кожного навчального елементу учень складає тест. Якщо тест складено успішно, то він переходить до вивчення наступного навчального елементу. Якщо в процесі тестування виявлені прогалини у знаннях учня, то йому пропонується повернутися до певного кроку зазначеного навчального елементу і повторно скласти тест. Після закінчення вивчення модульного блоку учень складає тест, що містить в собі основні питання всіх навчальних елементів, котрі використовуються під час його вивчення та дії, які обіймають

роботу в межах цього модульного блоку. Після вивчення останнього модульного блоку, а отже, і всього курсу, учні складають кваліфікаційний тест.

Кваліфікаційні тести, як і всі попередні, можуть містити не лише практичні дії, а і теоретичну інформацію. Якщо учень не відповів на необхідну кількість питань тесту, йому пропонується повернутись до певного навчального елемента для вдосконалення своїх умінь та навичок і після закінчення вивчення та виконання дій йому надається можливість для повторного складання тесту.

На думку дослідників, доцільність впровадження цієї системи в процес навчання на сучасному етапі розвитку професійно-технічної освіти, має певні переваги: індивідуальний темп навчання для кожного учня в залежності від знань, умінь і можливостей; постійний самоконтроль і контроль з боку викладача; урахування рівня раніше накопичених знань та вмінь під час формування змісту навчання для кожного учня; орієнтація на діяльність, формування трудових навичок за умови мінімуму теоретичного матеріалу; можливість припинити навчання після засвоєння певної кількості модульних блоків [19, с. 225].

Отже, внаслідок ефективного функціонування Центру відбувається забезпечення доступу до якісної професійної освіти різних верств населення; забезпечення якісної професійної підготовки, формування творчої, духовно багатой особистості.

Підсумовуючи висвітлені напрями роботи в Центрі, варто зауважити, що таким чином з урахуванням науково-технічного прогресу змінюється сам характер професійної праці, вона стає інтегративною, тому виконувати її, маючи лише вузькопрофесійні знання та вміння дедалі все складніше. Розширити можливості для здобуття системних знань та постійного їх оновлення, легкого оволодіння вміннями, відпрацювання навичок – все це можливо лише на основі впровадження відповідних інноваційних змін на базі Центру. Такий сучасний підхід до реалізації навчально-виробничого процесу базується на культурологічній концепції, згідно з якою зміст освіти

розглядається як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, тотожний за структурою світовій культурі.

Відповідно змінюється роль теоретичної підготовки, яка має спрямовуватися на врахування потреб практики. Це вимагає від педагогів глибокого переосмислення, вміння відмовитись від традиційних тем навчання, що вже не відповідають сучасним вимогам практики й не враховують практичних вимог до відповідних фахівців на підприємствах. Творчій реалізації такого підходу сприяє діяльність Українського національного центру навчально – тренувальних фірм «Централь». Як асоціація він був заснований з ініціативи автора у 1997 році і набув статусу юридичної особи у серпні 1998 року. Заснування «Централі» стало логічним продовженням успішної реалізації спільного українсько-німецького проєкту «Створення комерційних центрів в Україні» в рамках програми «ТРАНСФОРМ» з підготовки фахівців для сфери бізнесу та підприємницької діяльності. Створена Асоціація «Централь» об'єднує державні навчальні заклади, що впроваджують інноваційну технологію з підготовку фахівців для сфери бізнесу та підприємницької діяльності в умовах навчально – тренувальної фірми (НТФ)[211].

Станом на 01.01.2011 р. до складу повноважних учасників Асоціації входило 15 закладів освіти, в тому числі: Київський професійно-педагогічний коледж імені Антона Макаренка, Донецький індустріально-педагогічний технікум, Черкаський державний бізнес – коледж, Черкаська філія Української академії банківської справи, 11 Вищих професійних училищ України: Хмельницьке ВПУ № 25, ВПУ №15 м. Чернігів, ЦПТО м. Запоріжжя, ВПУ № 18 м. Івано-Франківськ, ВПУ № 9 м. Ізмаїл, ВПУ № 21 м. Миколаїв, ВПУ № 27 м. Львів, ВПУ № 16 м. Луганськ, ВПУ №22 м. Іллічівськ, МВПУ № 4 м. Вінниця, ВПУ № 6 м. Луцьк. Участь студентів і викладачів у міжнародних ярмарках (Федеративна Республіка Німеччина) впродовж останніх семи років стала традиційною. Участь у міжнародних ярмарках, що проводились в Мюнстрі (1996), Лейпциг (1997), в Мюнстрі (1998), Нюрнберзі (1999),

Лейпцигу (2000), Мюнстрі (2001), Аугсбурзі (2002) сприяла взаємозбагаченню учасників цих акцій – і студентів, і педагогів професійної школи. Міжнародні ярмарки, що проводились, сприяли розвитку комунікативних здібностей, удосконаленню мовної підготовки, вміння працювати в команді, спілкуватися [211, с.329].

Також в Парижі в 1956 році заснована Європейська Асоціація педагогів (Association Européenne des Enseignants). Це організація, що сприяє розумінню проблем ЄС серед педагогів у всіх європейських державах. Вона має мережу з більш ніж 25 000 педагогів, керівників, інспекторів і посадових осіб, від дошкільних навчальних закладів до університетського рівня. AEDE об'єднує педагогів по всій Європі, які хочуть працювати разом, щоб побудувати європейське суспільство майбутнього[284].

Отже, наразі маємо низку зреалізованих і діючих проєктів у рамках україно-німецької співпраці. Результатом такого нового зорієнтованого на західноєвропейські стандарти освітнього процесу має стати фахівець широкого профілю, який володіє як усіма у його професії необхідними ремісничими здібностями та технологічними знаннями, так і можливостями після здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» (або освітньо-професійного ступеня «фахового молодшого бакалавра») виконувати керівні функції під час виконання будівельних робіт (тобто вміння керувати малим або середнім підприємством відповідного профілю).

3.4. Рекомендації щодо використання конструктивних ідей німецького досвіду з розвитку соціального партнерства, дуальної системи освіти, модульного навчання в підготовці кваліфікованих робітників будівельного профілю

В умовах радикальної зміни ідеологічних переконань, соціальних уявлень, ідеалів і буття людей загалом саме освіта виконує стабілізуючу функцію й сприяє адаптації людини до нових умов. Освіта є способом соціалізації особистості й забезпечення наступності поколінь, середовищем

спілкування й залучення до світових цінностей, досягнень науки і техніки. Освіта прискорює процес розвитку й становлення людини як особистості, суб'єкта, забезпечує формування її духовності, світогляду, ціннісних орієнтацій і моральних принципів [92, с.31].

З огляду на сучасний стан якості робочої сили, в перспективі Україні загрожуватиме структурне і технологічне безробіття, подолати яке можливо лише на основі комплексного підходу до професійно-технічної освіти. Нині переважна більшість підприємств відчуває дефіцит таких робітничих професій, як токарі, фрезерувальники, ливарники, ковалі, слюсарі-інструментальники, термісти та інші.

Це зумовлено двома чинниками. По-перше, ринок освітніх послуг відстає від потреб ринку праці в кваліфікованих робітниках. По-друге, залишається високою плинність кадрів. Кількість працівників, що вибувають із підприємств, перевищує кількість працевлаштованих. Показник руху робочої сили свідчить про дисбаланс інтересів роботодавців і працівників. З одного боку, незадовільна професійна підготовка працівників за якістю і попитом не влаштовує роботодавців, з другого – оплата і умови праці, що пропонуються, не влаштовує працівників [189, с.144].

Уже нині та особливо в майбутньому суспільству, Уряду, роботодавцям необхідно пристосовуватися до життя в умовах дефіциту працездатного населення, в тому числі й зростаючої цінності трудових ресурсів. Це означає, що основним завданням державної політики має стати зосередження уваги на якісних аспектах трудового потенціалу. Медичні дослідження доводять, що в старшому віці зменшується не лише запас фізичних сил людини, а й знижується здатність до освоєння новаторських технологій праці.

Тому старіння трудових ресурсів негативно позначатиметься на інноваційному розвитку економіки. Нейтралізувати негативні наслідки погіршення демографічної структури населення можливо максимальним поліпшенням якості трудового потенціалу, подовженням трудової активності, у

тому числу за рахунок поліпшення професійної підготовки працівників в напрямі засвоєння інноваційного європейського досвіду [189, с.143].

Загалом інноваційність розвитку освіти – постійні нововведення в діяльність ЗП (ПТ)О – є тією нагальною потребою, без задоволення якої вона втратить взаємозв'язок з життям, загубить свій творчий потенціал, перетвориться в рутинну справу, не потрібну ні суспільству, ні особистості. Суть інноваційної освіти можна виразити фразою: «Не наздоганяти минуле, а створювати майбутнє» [98, с.5]. Життя вимагає інтенсифікації пошуку, експериментування, введення новітніх технологій, застосування нових засобів навчання. Орієнтири інноваційного розвитку освіти визначаються концептуальними та програмними документами держави [56; 69;70; 146]. Під інновацією (нововведенням) як складовою освітнього процесу розуміємо результат творчої діяльності, спрямований на розробку, апробацію та поширення нових видів освітніх послуг, технологій, упровадження нових організаційних форм, що сприяють підвищенню якості підготовки майбутніх спеціалістів [37, с. 37].

З іншого боку, відбудова суспільства можлива в умовах створення нової людини, структура характеру якої потребує певної зміни [23, с.41]. Тому однією із важливих задач психолого-педагогічного супроводу підлітка у несталих умовах соціальних трансформацій є переформатування полісуб'єктних взаємин між дітьми і дорослими у площині гуманізації освітнього середовища на засадах паритетного діалогу [184, с. 8]. Сучасний ринок праці потребує мобільного, конкурентоздатного робітника. Однак, інновації в освіті, повинні бути спрямовані не тільки на формування універсального й здатного до мобільної адаптації в технічному прогресі спеціаліста, а й на виховання цілісної особи людини – професіонала, прагнучого до постійного професійного та духовного розвитку і саморозвитку [52, с.113].

Україна нині потребує нових інструментів забезпечення мобільності, конкурентоспроможності, розвитку міжнародного співробітництва та захисту національних інтересів ЗП (ПТ)О. Одним із завдань української системи професійної освіти є впровадження елементів дуальної форми навчання, що сприяє усуненню основних недоліків традиційних форм і методів навчання майбутніх кваліфікованих робітників, подолання розриву між теорією і практикою, освітою й виробництвом задля підвищення якості підготовки кваліфікованих кадрів, ураховуючи вимоги роботодавців у межах нових організаційно-відмінних форм навчання.

Сучасні тенденції, закони і закономірності, наукові підходи, принципи, зміст і технології, що визнаються пріоритетними в управлінні закладом освіти в умовах здійснення інноваційної діяльності, є теоретико-методологічними засадами менеджменту освітніх інновацій – науки про управління людськими і матеріальними ресурсами в закладі освіти на засадах інвестицій та інновацій, у результаті якого якісно поліпшуються основні показники їхньої діяльності [79, с. 224]. Процес інтеграції України в європейське економічне і політичне співтовариство розкриває інновації, переваги та проблеми впровадження інформаційних інтерактивних, мультимедійних технологій у педагогічний дискурс у процесі реформування вітчизняної освіти [125; 107; 31, с.119]. Впровадження нових парадигм і моделей здобуття освіти, практика розробки й реалізації моделей саморозвитку в реальному педагогічному процесі, створення творчого пошукового середовища, де від учня вимагається прояв максимальної самостійності, зокрема, у виборі траєкторії освітнього маршруту та досягнення поставленої цілі.

Спробуємо окреслити основні рекомендації й перспективи використання конструктивних ідей німецького досвіду з розвитку соціального партнерства, дуальної системи освіти, модульного навчання в підготовці кваліфікованих робітників будівельного профілю.

Ураховуючи досвід Німеччини, а також Австрії, Швейцарії, професійна освіта в Україні має поєднувати всі позитивні сторони досвіду цих країн і провести відповідні реформи в освіті. Найголовнішим вектором у модернізації професійної та фахової передвищої освіти в Україні є обґрунтування шляхів і механізмів підвищення престижу робітничих професій і професійної (професійно-технічної) освіти загалом. Важливим завданням модернізації освіти є запровадження інноваційних форм професійної освіти і навчання: відкритого професійного навчання, дуального навчання, віртуальних підприємств і навчальних бізнес-центрів, господарств та організацій.

Федерація роботодавців України заявляє про суттєву потребу висококваліфікованих кадрів і просить МОН України прискорити впровадження дуальної освіти в Україні, що змінить частково проблеми з безробіттям і працевлаштуванням здобувачів освіти. Підставами для впровадження елементів дуальної системи навчання в Україні є: Закон України «Про освіту» (2017 р.); Середньостроковий план пріоритетних дій уряду на період 2017-2020 рр., розділ III «Розвиток людського капіталу», підрозділ 8: «Модернізація професійно-технічної освіти»; наказ Міністерства освіти і науки України від 16.03.2015 р. №298 «Про впровадження елементів дуальної системи навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників»; затверджена КМ України Концепція дуальної освіти, що має на меті об'єднати навчання та роботу для набуття певної кваліфікації [49].

Ця концепція дозволяє включитися роботодавцю в процес підготовки здобувачів освіти, а не перенавчати їх на виробництві, а також ефективно використовувати частковий і фінансовий ресурс учнів, освітніх закладів, роботодавців. Навчання за такою формою відбувається на основі договору між роботодавцем, ЗВО і студентом. Це дасть можливість здобувати освіту, одержати певні навички, ознайомитися з виробництвом, навчитися роботі на сучасному обладнанні з використанням новітніх технологій. Це дозволить подолати проблему зношеності на 60-80% обладнання в закладах вищої

професійної школи. Згідно з концепцією дуальної форми навчання, передбачається здобуття від 25% до 50% кредитів під час навчання не в аудиторному фонді, а на робочому місці. Роботодавець оцінює результати навчання здобувача освіти разом з закладом освіти. Вища освіта в Україні стає автономною, це означає, що освітні заклади тепер мають думати, де знайти кошти на свій розвиток. Нова форма навчання створює симбіоз між освітянином і ринком праці. Компанії замовляють потрібних спеціалістів, а освітні заклади готують їм фахівців. Учень одночасно здобуватиме освіту та досвід роботи на виробництві, причому одержуючи певну мотивацію. Така підготовка збільшує можливість здобувача освіти на подальше працевлаштування. Здобувач освіти зобов'язаний почати свою трудову діяльність на цьому підприємстві. Таким чином, дуальна освіта формується тоді, коли є потреба ринку у висококваліфікованих працівниках з умовою прогнозування на декілька років щодо попиту на певні спеціальності [72, с. 91].

З огляду на досвід створення професійних стандартів і кваліфікацій у високорозвинених країнах, особливої актуальності набувають нові підходи до розробки Державних стандартів професійно-технічної освіти в нашій країні: використання модульно-компетентісного підходу зорієнтованого на результат у конкретному виді професійної діяльності; функціональний аналіз професійних та особистісних компетентностей, що є затребуваними на ринку праці, розподілені за кваліфікаційними рівнями та модулями; наближення сфери праці і сфери підготовки кадрів через установлення 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 європейської [156, с. 132-133].

Отже, важливою є виважена та ефективна реалізація системної державної політики, що спрямована на активізацію інноваційних процесів, забезпечення технологічного розвитку, оновлення національної економіки. Адже варто не просто переймати та запроваджувати досвід інших прогресивних країн, а

виокремити раціональні аспекти розвитку професійної (професійно-технічної) освіти розвинених країн та адаптувати їх до реалій сучасного стану освітнього процесу України. А ось здійснення інноваційної діяльності на високому рівні залежить від здатності та готовності як підприємств, організацій різного рівня та кваліфікованих робітників упроваджувати новації, а також змінювати свою позицію до системи освіти, більше пов'язувати її з соціальними та економічними факторами. Сучасний стан підготовки кваліфікованих робітників у системі професійно-технічної освіти ще не відповідає сучасним соціально-економічним потребам суспільства, але в останні роки помітні суттєві зрушення. Попри всі проблеми ПТО: недосконала нормативно-правова база й механізм формування державного замовлення на підготовку кваліфікованих робітників, неефективний моніторинг потреб ринку праці та механізми управління, залишковий принцип фінансування, відсутність системи підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації педагогічного персоналу, застаріла матеріально-технічна база, однак є певні зрушення в кожному із зазначених аспектів.

По-перше, це надання певної автономії у створенні державних стандартів на підготовку висококваліфікованих робітників, де активними розробниками виступають педагоги ЗП(ПТ)О та роботодавці, реалізація модульного принципу їх розробки та запровадження; по-друге, – наявність регіонального замовлення на підготовку робітничих кадрів; по-третє – запровадження соціального партнерства та розширення співпраці з зарубіжними партнерами. Отож, створюються сприятливі умови для підвищення якості підготовки робітничих кадрів згідно з пріоритетами державної соціально-економічної політики, орієнтованої на задоволення потреб особистості, суспільства і держави та європейського ринку. Важливим є те, щоб випускники наших ЗП(ПТ)О не працювали на європейському ринку праці як підсобники, помічники майстрів, а були затребуваними як висококваліфіковані фахівці будівельного профілю.

Крім того, впровадження сучасних форм і методів навчання, управління освітньо-виховною, навчально-виробничою, навчально-методичною, фінансово-економічною та господарською діяльністю й загалом модернізацію ПТО доцільно проводити з урахуванням сучасних принципів гуманізації, фундаменталізації, диверсифікації, децентралізації, відкритості, випереджувального характеру освіти, компетентнісного підходу, інформатизації, соціального партнерства тощо. Принцип гуманізації пов'язаний із спрямованістю системи професійно-технічної освіти на підготовку майбутніх кваліфікованих робітників, здатних швидко адаптовуватися до різних змін у світі праці, працювати в команді, застосовувати знання і вміння в нестандартних ситуаціях, постійно підвищувати свою кваліфікацію, комунікативні навички.

Особлива увага роботодавців надається особистісним якостям робітників, їх світогляду, культурі, поведінці, що є важливими чинниками формування корпоративної культури на підприємстві, про що вже йшла мова. У цьому контексті зумовлюється необхідність у подоланні технократичних тенденцій у цілях, завданнях і змісті професійно-технічної освіти на засадах її гуманізації. Отже, гуманізація професійно-технічної освіти відбувається за трьома напрямками: а) оновлення змісту на основі його доповнення навчальним матеріалом, що забезпечує формування світогляду особистості, розвиток її професійно важливих якостей тощо. З цією метою в навчальні плани і програми включаються дисципліни, що формують економічне і ринкове мислення, загальну, екологічну й правову культуру.

Необхідною умовою оновлення змісту професійно-технічної освіти є посилення її гуманітарної компоненти через висвітлення важливих аспектів знань про людину як особистість, представлених у програмах навчальних предметів: естетика, етика, психологія, соціологія; б) організація особистісно орієнтованого освітнього процесу на основі врахування індивідуальних здібностей, можливостей і творчого досвіду учнів професійно-технічних

закладів освіти, використання сучасних технологій навчання (педагогічних і виробничих), що уможливорює побудову власної траєкторії професійного розвитку особистості майбутнього кваліфікованого робітника, її саморозвиток, самонавчання, самовиховання тощо. Істинність самореалізації особистості майбутнього кваліфікованого робітника в процесі навчання ґрунтується на забезпеченні умов, що стимулюють процеси самопізнання, цілепокладання, проектування перспектив індивідуальної життєдіяльності, а саме: урахування педагогом суб'єктивного досвіду учнів; використання рефлексивних процедур; забезпечення вільної комунікації; досягнення консенсусу в інтерпретації результатів діагностування; урахування індивідуальних особливостей особистості в процесі диференційованого педагогічного впливу на неї тощо; в) забезпечення гуманних відносин в освітньому і виробничому середовищі на основі синергетичного підходу, згідно з яким суб'єкти освітнього й трудового процесів розглядаються як відкриті складні системи, що взаємодіють між собою на основі визначення змісту дій і функцій кожної із них.

Гуманістична основа зазначеної взаємодії сприяє створенню ситуації успіху, співтворчості, а також психологічно комфортних, ситуативно-адекватних і безпечних умов для здобуття знань й умінь, способами підвищення рівня професійної кваліфікації учнів професійно-технічних закладів освіти тощо. Отже, модернізація професійно-технічної освіти на основі її гуманізації досягається переорієнтацією і змісту, і процесу професійного навчання на особистість майбутнього кваліфікованого робітника з метою її соціального захисту в ринкових умовах, особистісного розвитку й творчої самореалізації в навчанні та професійній діяльності. Принцип фундаменталізації спрямовується на підготовку мобільного, конкурентоспроможного робітника, з високим рівнем інтелектуального та творчого потенціалу, наукової культури мислення і професійної діяльності на основі посилення загальноосвітньої й наукової компоненти професійно-технічної освіти, забезпечення дослідницького характеру знань, їх практичної

спрямованості, переходу на підготовку кваліфікованих робітників з укрупнених (інтегрованих) професій, використання модульної структури навчальних планів і програм, діяльнісно-розвивального підходу до організації навчально-виробничого процесу. Принцип фундаменталізації пропонує новий підхід щодо забезпечення єдності змісту загальної та професійної освіти, а також посилення його практичної значущості. З цією метою в природничо-науковий цикл предметів доцільно включати професійно спрямований навчальний матеріал з урахуванням специфіки конкретної робітничої професії.

Модернізація професійно-технічної освіти на основі фундаменталізації передбачає створення необхідних умов для формування професійно важливих знань майбутніх кваліфікованих робітників, спрямованих на цілісне сприйняття наукової картини навколишнього світу, інтелектуальний, культурний і професійний розвиток особистості, оволодіння новими компетенціями, неперервне вдосконалення в професії. Реалізація цих умов забезпечує формування особистості кваліфікованого робітника, здатної на основі оволодіння фундаментальними знаннями інтегрально розв'язувати проблеми виробничого характеру. Це особливо актуально для тих випадків, коли метою праці є виконання не окремих операцій, а цілісних технологічних процесів, що, в свою чергу, потребує від кваліфікованого робітника розуміння очікуваного результату, а також коли зміст праці ґрунтується не на емпірично накопичених навичках, а на відповідному обсязі теоретичних, у тому числі спеціальних знань, умінь, котрі дають можливість творчого осмислення виробничої ситуації, що склалася на певний момент. Принцип диверсифікації забезпечує використання нових видів освітніх структур, систем і програм професійного навчання, спрямованих на розширення різних за рівнями і змістом освітніх послуг у сфері професійно-технічної освіти. Саме тому диверсифікаційні процеси в системі професійно-технічної освіти спрямовуються на підвищення соціального попиту, на більш високий рівень професійної кваліфікації і задоволення потреб різних верств населення; розробку освітніми закладами

альтернативних програм і систем навчання; підготовку фахівців з нових професійних профілів з урахуванням реструктуризації та регіоналізації економіки [5, с. 74].

З метою задоволення потреб регіональних ринків праці кваліфікованими робітничими кадрами з актуальних на нинішній час професій, є необхідність у створенні багаторівневих і багатопрофільних професійно-технічних закладів освіти. Такими закладами мають стати професійні ліцеї, професійні коледжі, центри професійної освіти і навчання. Зокрема, професійні ліцеї можуть здійснювати профільне навчання учнів старшої школи з технологічного напрямку та професійну підготовку робітників базового рівня кваліфікації. Професійні коледжі, створені на базі кращих ВПУ забезпечуватимуть підготовку висококваліфікованих робітників з укрупнених (інтегрованих) професій, а також майбутніх фахівців середньої ланки (техніків), а Центри професійної освіти і навчання реалізовуватимуть різні за профілем і термінами навчальні програми з метою підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації робітничих кадрів.

Реалізація принципу диверсифікації сприятиме: оптимізації мережі та інфраструктури робітничих кадрів на загальнодержавному і регіональному рівнях; задоволенню потреб особистості, галузей економіки та суспільства в освітніх послугах; створенню умов для неперервного професійного вдосконалення особистості, згідно з власними освітніми траєкторіями; випереджувальному оновленню змісту професійної освіти; використанню гнучких форм і методів навчання; підвищенню престижності професійно-технічного закладу освіти тощо.

Принцип децентралізації забезпечує перерозподіл повноважень між центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та професійно-технічними закладами освіти з одночасним підвищенням ефективності контролю за результатами їхньої діяльності. Зазначимо, що децентралізація управління

професійно-технічною освітою є ефективною за умови готовності суб'єктів управління сприймати нові ідеї, передавати та довіряти виконання завдань іншим, здійснювати контроль лише кінцевих результатів, швидко розробляти і приймати ефективні управлінські рішення, відмовлятися від усталених інструкцій «зверху». У цьому контексті децентралізація сприяє розвитку ініціативності молодих керівників різних управлінських структур у виконанні рішень, що є важливою умовою побудови їх трудової кар'єри. Згідно з принципом відкритості відбувається подолання замкнутого (ідеологічного, економічного, педагогічного тощо) корпоративного, відомчого ладу і духу професійних закладів освіти [7, с. 169]. Саме тому модернізація професійно-технічної освіти на основі принципу відкритості передбачає створення умов для тих, хто навчається, вільно продовжувати навчання в іншому професійно-технічному закладі освіти та за іншим профілем, на основі визнання попередніх результатів навчальних досягнень, а також мати можливість одночасно оволодівати кількома професіями, спеціальностями, навчатися в кількох професійно-технічних закладах освіти тощо.

Принцип відкритості дозволяє створювати освітні комплекси на основі наступності та взаємозв'язку освітніх програм. Цей принцип слугує теоретичним підґрунтям відкритого професійного навчання на модульній основі як інноваційний і перспективний вид гнучкої підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації робітничих кадрів. Відкритості та прозорості в майбутньому набуватимуть системи оцінювання якості професійно-технічної освіти й, зокрема, якості набутої випускниками професійно-технічних закладів освіти кваліфікації, що сприятиме підвищенню їх мобільності та конкурентоспроможності робочої сили на ринку праці. Глобалізаційні виклики, політичні та економічні перетворення, зміна ціннісних систем роблять професійно-технічну освіту відкритою для міжнародного співробітництва, орієнтованою на потреби динамічно змінного і взаємозалежного світу.

Дотримання принципу випереджувального характеру освіти зменшує

розрив між навчальною інформацією, що вивчається учнями професійно-технічних закладів освіти, та вимогами сучасного виробництва до рівня професійної компетентності робітничих кадрів. Реалізація цього принципу полягає в постійному оновленні змісту професійного навчання, його наповненні знаннями про нові досягнення в науці, техніці, технологіях виробництва, про передові методи праці тощо. Цей принцип є основоположним у створенні державних стандартів професійно-технічної освіти з орієнтацією їх на професійний розвиток особистості, формування широкої кваліфікації, а також базових загальнотехнічних і технологічних знань, умінь, що дозволить їх поглиблювати впродовж усього трудового життя. В основі механізмів реалізації зазначеного принципу лежить вивчення ринку праці методом адаптації, тобто, визначення змін, що сталися у світі праці, та відповідна адаптація змісту професійно-технічної освіти. Важливо при цьому також з'ясувати, чи відбулися і в яких якісних параметрах, якщо відбулися, зміни вимог роботодавців до особистості, виконавця (робітника) як до професіонала [12, с. 45]. Значення цього принципу полягає ще й у формуванні в тих, хто навчається, здатності до активного застосування теоретичних знань у професійній діяльності. В цьому контексті важливо, щоб навчально-виробничі майстерні професійно-технічних закладів освіти були оснащені сучасною технікою та інструментами, системами автоматизованого програмування виробничих процесів, що ефективно використовуються на виробництві.

Важливим принципом модернізації професійно-технічної освіти є принцип компетентнісного підходу, метою якого є формування у кваліфікованих робітників високого рівня професіоналізму (професійні вміння, навички, досвід практичної діяльності, знання технологічних процесів), а також розвиток у них професійно важливих якостей (професійна «Я» – концепція, самостійність, здатність вирішувати відповідально та доводити до кінця почату справу, творчий підхід до професійної діяльності, гнучкість, неординарність мислення, комунікабельність, здатність до навчання і неперервного підвищення

кваліфікації). З метою набуття належного рівня професійної компетентності майбутні кваліфіковані робітники мають оволодіти відповідними компетентностями і компетенціями. Компетенції (загальні, професійні, предметні, ключові, соціальні, суб'єктні тощо) розглядаються як комплекс сформованих в процесі професійно-технічної освіти або в результаті накопичувального практичного досвіду можливостей ефективної поведінки у професійній діяльності та у зумовлених життєвих ситуаціях.

Ці можливості визначаються розумінням техніко-технологічних процесів, готовністю до виконання професійних функцій. Зауважимо, що компетенції як результат освіти утворюють тільки основу для подальшого розвитку особистості кваліфікованого робітника, її професіоналізму. Інша частина компетенцій визначається набутим досвідом професійної діяльності та соціального життя [4, с. 211]. У зв'язку з цим доцільно говорити про якість компетенцій, сформованих в результаті професійного навчання. В цьому контексті зміст професійно-технічної освіти формується на основі такої системи знань, згідно з якою соціокультурний світогляд особистості кваліфікованого робітника набуває нового рівня і дає змогу швидко змінювати себе, адаптуватися до нових вимог і умов професійної діяльності.

Згідно з компетентнісним підходом забезпечується реалізація моделі професійного розвитку особистості майбутнього робітника, орієнтованої на формування вмінь аналізувати технологічні ситуації, самостійно вирішувати і виробляти критерії оцінювання результатів власної діяльності. Відомо, що професійна компетентність включає в себе не тільки інтелект і здібності, які дозволяють кваліфікованим робітникам досягати особистісно значущих цілей, вона також охоплює і внутрішню мотивацію до професійного розвитку, що дає змогу включатися в діяльність високого рівня, наприклад, виявляти ініціативу, брати на себе відповідальність тощо [11, с. 150]. У зв'язку з цим, актуальності набуває концепція пасивного управління, згідно з якою робітник не тільки якісно виконує конкретну роботу, але й здатний виходити за межі своїх

компетенцій. Зазначена концепція виходить із того, що працівник, який бере участь у розв'язанні різних проблем підприємства, працює краще, а отже, підвищується його задоволення працею і мотивація [1, с. 70]. За цих умов актуальними стають такі критерії професійної компетентності, як: професійна кваліфікація, широке професійне поле, професійна мобільність, конкурентоздатність, багатопрофільність й професійна успішність.

У свою чергу, професійна успішність ґрунтується на розвиненій ціннісно-смысловій сфері особистості й уміннях майбутніх кваліфікованих робітників адаптовуватися до середовища професійної діяльності, якість якої характеризується такими критеріями, як: надійність, ефективність, всебічність, гнучкість, темп роботи тощо. На компетентнісній основі відбувається створення професійних і освітніх стандартів нового покоління, що забезпечує зростання якості професійно-технічної освіти, рівня готовності випускників професійно-технічних закладів освіти оперативно розв'язувати виробничі завдання і проблеми в межах своєї компетентності, а також відповідно до своїх прав, обов'язків і переліку професійних завдань.

Відомо, що інформатизація професійно-технічної освіти, розроблення педагогічних програмних засобів, забезпечення доступу до світових інформаційних ресурсів є важливою умовою її модернізації [3]. Саме тому принцип інформатизації спрямовується на широке використання інформаційно-комунікаційних технологій в організації процесу професійного навчання майбутніх кваліфікованих робітників та управлінні системою професійно-технічної освіти. З цією метою зумовлюється необхідність розвитку територіальних мереж передачі даних, призначених для забезпечення доступу професійно-технічних закладів освіти до вітчизняних і міжнародних інформаційних мереж; удосконалення мережевої інфраструктури. В організації навчально-виробничого процесу набуватимуть поширення інтерактивні мультимедіа-технології, відеоконференції, контент-бібліотеки, телекомунікаційні проєкти, флеш-анімації, системи комп'ютерного тестування,

автоматизованого програмування технологічних процесів, віртуальні мультимедійні музеї, клуби тощо. Сучасні програмні засоби, а також методи роботи з інформацією, розміщеною в Інтернеті, дають можливість розв'язувати педагогічні задачі по-новому, що сприяє формуванню у майбутніх кваліфікованих робітників умінь самостійно працювати з інформаційними потоками, аналізувати техніко-технологічні ситуації на виробництві.

Використання цих технологій суттєво впливає на традиційне когнітивно-орієнтоване навчання, адже комп'ютеризація і технологізація професійно-технічної освіти значно розширюють інтелектуальну діяльність учнів. На інформаційно-комунікаційних технологіях ґрунтується інформаційно-аналітичний супровід розвитку системи професійно-технічної освіти з метою прийняття ефективних рішень на різних рівнях управління: загальнодержавному, регіональному, на рівні професійно-технічного закладу освіти. Використання інформаційно-аналітичної системи на засадах доступності та відкритості інформації сприяє розширенню участі суспільства та соціальних партнерів у модернізації всіх підсистем професійно-технічної освіти, забезпеченню системного аналізу результатів професійної підготовки кваліфікованих робітників, створенню банків даних щодо потреб ринку праці у кваліфікованих робітниках, сучасних виробничих технологій, інноваційного педагогічного досвіду. Крім того, інформаційно-аналітична система дає змогу відстежувати професійну траєкторію випускників, стан їх закріплення на виробництві та на цій основі планувати й успішно реалізовувати освітньо-професійні проекти.

Принцип соціального партнерства спрямовується на розвиток соціального діалогу і партнерства освіти, науки та виробництва, результатом якого є розв'язання протиріч, що наявні між консервативними тенденціями в системі професійно-технічної освіти і потребами ринку праці в кваліфікованих робітничих кадрах необхідних обсягів і якості. Метою розвитку соціального діалогу та партнерства професійно-технічних закладів освіти з суб'єктами та

інститутами ринку праці, державними і місцевими органами влади, суспільними організаціями є: доступ до інформації стосовно професійно-кваліфікаційної структури, потреби у кваліфікованій робочій силі з урахуванням основних тенденцій стратегічного розвитку економіки на загальнодержавному і регіональному рівнях; швидка переорієнтація підготовки і перепідготовки робітничих кадрів відповідно до вимог, що динамічно змінюються на ринку праці; підготовка кваліфікованих робітників для підприємств згідно з угодами; забезпечення випускників професійно-технічних закладів освіти робочими місцями відповідно до здобутої професії.

Для реалізації зазначеної мети доцільною є участь соціальних партнерів, а особливо роботодавців, у визначенні вимог до рівня професійної компетентності, кваліфікацій і професійно важливих якостей випускників професійно-технічних закладів освіти. Крім того, необхідною є участь соціальних партнерів у вдосконаленні нормативно-правової бази, що регламентує розвиток професійно-технічної освіти; розробці професійних і освітніх стандартів; в управлінні професійно-технічним закладом освіти; створенні умов для організації виробничого навчання і практики учнів, стажування викладачів і майстрів виробничого навчання з метою оволодіння сучасними виробничими технологіями, прийомами обслуговування технологічно складного обладнання; створенні механізму зовнішнього оцінювання якості підготовки випускників; у вдосконаленні матеріально-технічної бази тощо.

За сучасних соціально-економічних умов нових форм набуває партнерство бізнесу і професійно-технічної освіти. Зокрема, бізнескомпанії з метою просування на ринку товарів своєї продукції відкривають на базі професійно-технічних закладів освіти навчально-виробничі центри, в яких учнівська молодь і педагогічні працівники ознайомлюються із специфікою нових матеріалів, обладнання інструментів, оволодівають сучасними виробничими технологіями. У свою чергу, професійно-технічні заклади освіти

як суб'єкти ринкових відносин, мають швидко реагувати на виклики ринку праці, орієнтуватися на потреби конкретних замовників робітничих кадрів, вчасно і якісно переводити сигнали щодо техніко-технологічних змін у галузях виробництва, виникнення нових кваліфікацій у формат нових компетенцій, а в подальшому враховувати їх у розробленні освітніх стандартів. Для цього необхідно системно підвищувати кваліфікацію викладачів і майстрів виробничого навчання, оснащувати навчально-виробничі майстерні матеріалами та обладнанням, що ефективно використовуються в сучасних секторах економіки тощо. За цих умов ефективність соціального партнерства підтверджується реалізованими угодами на підготовку кваліфікованих робітників, їх затребуваністю на ринку праці, працевлаштуванням випускників ЗП(ПТ)О за професією і тривалістю їх закріплення на робочому місці.

Подолання диспропорції між попитом ринку праці у працівниках певного професійного профілю і кваліфікації та структурою їхньої підготовки в професійно-технічних закладах можливо через систему внутрішньофірмового навчання. Розвиток професійного навчання на виробництві гарантує підготовку і перепідготовку працівників відповідно до сучасного ринку трудових ресурсів. За результатами вибіркового соціально-демографічного обстеження, проведеного Держкомстатом України, більшість опитаних відчують потребу в навчанні та підвищенні кваліфікації. Проте на можливість одержання за місцем роботи нових професійних знань сподівається лише 47% працюючих, які бажають підвищити або набути новий професійний рівень.

На підприємствах банк вакансій кваліфікованих робочих місць не зменшується, що надає проблемі розбіжності попиту і пропозиції хронічного характеру.

Унаслідок ознайомлення з численними проектами і програмами, що успішно впроваджуються у галузі професійної (професійно-технічної) освіти в Україні і сприяють приведенню структури та змісту професійно-технічної освіти у відповідність до соціальних і економічних потреб, а також потреб

ринку праці, можна виокремити основні прогресивні ідеї досвіду професійної підготовки в Німеччині, що заслуговують адаптації в освітній простір України з метою поліпшення рівня професійної підготовки учнів у вітчизняних ЗП(ПТ)О [66, с.150].

Для забезпечення випереджувального розвитку професійної (професійно-технічної) освіти, спрямованої на максимальне задоволення освітніх потреб особистості, вітчизняної економіки у фахівцях, досягнення відповідності рівня та якості їхньої кваліфікації і компетентностей вимогам роботодавців, можливе за умов:

- забезпечення взаємозв'язку ринку освітніх послуг і ринку праці – розроблення й упровадження єдиної методології моніторингу ринку праці, формування на цій основі державного замовлення на підготовку кваліфікованих робітників у ЗП(ПТ)О; усунення диспропорцій і надмірного дублювання в підготовці кваліфікованих робітників, оновлення переліку професій (через їх інтеграцію та скорочення), за якими відбувається навчання у ЗП(ПТ)О, вдосконалення умов ліцензування освітньої діяльності тощо;
- досягнення нової якості й результативності професійної (професійно-технічної) освіти – створення за участю роботодавців професійних стандартів, що базовані на характеристиках конкретної діяльності й реальному змісті професій, котрі стануть основою для подальшого розроблення державних освітніх стандартів нового покоління; підготовка на якісній основі індустрії сучасних засобів навчання, що відповідають світовому науково-технічному рівню, необхідних підручників, навчальних посібників, методичних, дидактичних матеріалів і забезпечення ними системи професійно-технічної освіти; продовження діяльності щодо створення й підтримки експериментальних педагогічних майданчиків за галузевим спрямуванням як модераторів інноваційної діяльності на базі ЗП(ПТ)О і безпосередньо на підприємствах, поширення їхніх позитивних

напрацювань у регіонах тощо;

— поглиблення міжнародної співпраці – приєднання до міжнародних договорів, ратифікація міждержавних документів у питаннях професійної підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації робітничих кадрів з огляду на національні інтереси; вивчення та використання досвіду європейських країн щодо застосування стандартів якості професійно-технічної освіти, її оцінювання тощо; підготовка й реалізація спільних міжнародних проєктів із питань забезпечення ефективності професійно-технічної освіти, її відповідності потребам ринку праці тощо [181, с.190-191].

Виходячи з вищевисвітленого, можна окреслити основні шляхи модернізації професійної (професійно-технічної) освіти України:

1. Комплексна та системна робота з підвищення якості професійної (професійно-технічної) освіти у напрямі підготовки висококваліфікованих робітників будівельного профілю з низкою сформованих компетенцій та здатністю підвищувати свою кваліфікацію впродовж життя, які будуть конкурентоспроможними на ринку праці в Україні та за її межами.
2. Забезпечення можливостей для всіх здобувачів освіти рівного доступу до освітнього процесу та його безперервності – продовження навчання та перенавчання. Безперервність освітнього процесу зумовить більш широкий доступ до навчання усіх здобувачів освіти.
3. Систематичне оновлення підручників, розробка навчально-методичного, дидактичного забезпечення. На сучасному етапі для розвитку пізнавального інтересу здобувачів освіти варто використовувати прогресивні моделі навчання, що сформовані під прямим впливом класичної педагогічної психології (в т.ч. педагогів-науковців Німеччини).
4. Розробка та забезпечення реалізації якісного, комплексного та систематичного моніторингу рівня навчальних досягнень учнів, рівня

сформованості компетенцій, працевлаштування тощо. Оцінювання має здійснюватись незалежними експертами із залученням роботодавців.

5. Здійснення системного аналізу реальних результатів і соціальних ефектів освіти. Звісно, довгострокові ефекти освіти залежать не тільки від відповідного закладу освіти, а й від соціальних, економічних, демографічних, культурних і географічних чинників.

6. Розробити механізм розвитку концепції педагогічної освіти, яка б готувала педагогів нової генерації – орієнтованих на досягнення високих освітніх результатів. Педагогічні працівники мають вміти будувати систему вимог до результатів навчання, допомагати учням досягати необхідних показників.

7. Розробка заходів для забезпечення підтримки іновачій та налагодження обміну передовими практичними методами у педагогіці та у виробничій сфері.

8. Розробити механізм стимулювання підприємств різної форми власності до співпраці та більш активної участі у підготовці робітничих кадрів у ЗП(ПТ)О.

9. Упровадження демократичних принципів освітнього процесу, котрий передбачає забезпечення: пріоритету прав особистості, що має бути інтегрованим як у зміст освітнього процесу, так і в систему його організації; посилення впливу на освітній процес педагогічного потенціалу, забезпечення широкої участі членів колективу ЗП(ПТ)О в управлінні відповідним закладом, створення можливостей для громадської діяльності не лише в умовах реалізації освітнього процесу, поза ним; перетворення закладу професійної (професійно-технічної) освіти на співтовариство, відкрите для соціуму та учасників освітнього процесу.

10. Зростання рівня фінансової забезпеченості ЗП(ПТ)О, в тому числі заробітної плати працівникам освіти й пожвавлення стимулювання якості та результативності педагогічного праці. Має бути підвищена інвестиційна привабливість освіти для підприємств, організацій, модернізовані

організаційно-економічні механізми, що дозволять збільшити обсяг позабюджетних засобів в освіті.

Висновки до розділу III

Реалізація освітнього процесу в постіндустріальному суспільстві Німеччини супроводжується постійним впровадженням інноваційних процесів, стимулюванням підвищення продуктивності праці, конкурентоспроможності на європейському ринку праці, при цьому, зберігаючи національні традиції, власні, ментальні підходи до реалізації учнівства та освіти загалом, що склалися історично. Крім того, у системі освіти ФРН наявна децентралізація фінансування та тісний зв'язок з різними підприємствами, організаціями будівельного профілю. Всі ці аспекти, як було вже зазначено вище, дають позитивні результати і професійна освіта Німеччини – одна із найефективніших у Європі. В системі професійної (професійно-технічної) освіти України спостерігається відставання від економічно розвинутих країн світу в сфері інноваційного розвитку, що свідчить про неминучість реформування. Принципово важливим у процесі проектування змісту освіти в ЗП(ПТ)О є визначення співвідношення між змістом освіти і змістом навчання. Показано, що зміст освіти обумовлюється цілями та потребами суспільства. Основними цілеутворюючими суб'єктами у побудові структури цілей професійної (професійно-технічної) освіти виступають: світове співтовариство; держава; підприємство.

Отже, модернізація професійно-технічної освіти на основі розвитку соціального партнерства досягається рівноправністю і добровільністю його суб'єктів у прийнятті та реалізації договірних зобов'язань стосовно створення належних умов для підготовки робітничих кадрів, а також подальшого підвищення рівня їх кваліфікації. На основі викладеного вище можна дійти висновку, що для забезпечення якості підготовки робітничих кадрів згідно з пріоритетами державної соціально-економічної політики дуже важливо

забезпечити: з одного боку, – комплексну модернізацію системи професійно-технічної освіти і державну підтримку модернізаційних процесів, а з іншого, – підвищення в суспільстві престижності робітничих професій і зміну відношення особистості до їх здобуття.

Певні зміни, що відбулися нині в організації освітнього процесу професійно-технічних закладів освіти України, внаслідок впровадження елементів дуальної форми навчання: зміна співвідношення навчального часу: теоретичне навчання – 30%, виробниче навчання та виробнича практика – 70% навчальних годин; упровадження блочно-модульної побудови освітнього процесу: опанування базового модуля на базі закладу освіти, а потім чергування: модуль теорії (1-2 тижні) на базі закладу професійної (професійно-технічної) освіти / модуль практики (4-8 тижнів) на базі підприємств, установ, організацій; оцінювання результатів навчання – відповідно до реальних показників професійної підготовки, підтвердженої в умовах виробництва.

Поступово відбувається внесення змін до змісту освіти та графіка освітнього процесу відповідно до запитів роботодавців з урахуванням вимог державних стандартів з конкретних робітничих професій; розроблено освітні стандарти з деяких будівельних професій на основі компетентнісного підходу та блочно-модульної побудови освітнього процесу; розпочато тісну співпрацю із роботодавцями з метою реалізації сучасного змісту освіти, модернізації навчально-матеріальної бази, тощо.

Основні положення розділу відображені в публікаціях [131,137,142,143].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

На основі узагальнення результатів наукового пошуку обґрунтовано низку концептуальних висновків.

1. Унаслідок обґрунтування теоретичних засад дослідження проблеми розвитку професійної освіти у Федеративній Республіці Німеччина встановлено, що досвід цієї країни свідчить про доцільність запозичення та упровадження в Україні системи взаємодії центру і регіонів з питань

функціонування та розвитку професійної освіти й організації їх діяльності шляхом перерозподілу повноважень і функцій; розширення спектру повноважень щодо менеджменту освіти в обласних державних адміністраціях і створення такого механізму управління, який мотивував би роботодавців та місцеву владу щодо її розвитку; розробка і впровадження механізму багатоканального та різнорівневого фінансування державних закладів професійної (професійно-технічної) освіти, методики розрахунку вартості підготовки кваліфікованих робітників з урахуванням складності професій, базової моделі розрахунку нормативу бюджетного фінансування на одного здобувача освіти; розширення спектру повноважень місцевих органів влади та роботодавців щодо фінансування. Досвід Німеччини свідчить про доцільність залучення до фінансування виробничої підготовки учнів саме власників підприємств, на базі яких здійснюється їхнє професійне навчання.

2. Завдяки здійсненому ретроспективному та порівняльному аналізу розвитку професійної освіти Німеччини та України окреслено відповідні етапи, на яких виникали ключові зміни в системі функціонування підготовки кваліфікованих робітників. Визначено основні етапи розвитку професійної освіти Німеччини: : I етап – до 1969 р.; II етап – до 1999 р.; III етап – з 2000 р., що ознаменувався підписанням Болонської декларації. Ураховуючи німецький досвід, заслуговують запозичення окремих елементів професійної підготовки за зразком дуальної системи освіти, оскільки в Україні такий досвід майже відсутній. Зокрема, серед основних тенденцій, ефективно в Україні створити дієву систему професійної орієнтації і професійного відбору абітурієнтів, яка сприятиме визначенню якісного потенціалу в здобутті відповідної професії; розробка й упровадження механізмів соціального захисту учнівської молоді у процесі їх професійної підготовки на виробництві, тощо. Посилення упровадження у ЗП(ПТ)О та на підприємствах України систем управління якістю освіти, де у період професійної діяльності основна увага має бути зосереджена не на якості продукції чи наданих послугах, а на тому, щоб фахівці

не припускалися помилок, які б негативно позначились на якості продукції чи наданих послугах.

3. У роботі охарактеризовано систему підготовки кваліфікованих робітників у центрах будівельного профілю ФРН, що ґрунтується на широкому використанні соціального партнерства та ефективному застосуванні дуальної системи освіти. Щорічно виробничі установи Німеччини укладають понад 0,5 млн. угод щодо професійної освіти та інвестують у цю сферу понад 30 млрд. євро. Підготовка кваліфікованих робітників будівельного профілю здійснюється за участю підприємств і навчально-практичних (технологічних) центрів. А ось в Україні доречно запровадити належний рівень партнерської співпраці між закладами професійної (професійно-технічної) освіти і підприємствами, на базі яких здійснюється практична підготовка учнів; укладання навчальних угод між учнями та підприємствами, на яких вони проходитимуть практику та на яких, відповідно до угоди, будуть працевлаштовані та оптимальне поєднання теоретичного й практичного компонентів професійної підготовки здобувачів освіти (шляхом збільшення навантаження професійно-практичної підготовки), впровадження у процесі професійної підготовки учнів суб'єкт-суб'єктної взаємодії призведе до підвищення якості підготовки висококваліфікованих робітників та створить відповідні соціально-педагогічні умови для реалізації освітнього процесу в професійній підготовці. Досліджено основні напрями модернізації професійної освіти ФРН щодо підготовки кваліфікованих працівників та встановлено, що вони пов'язані з тими змінами, що відбувалися під час реформування системи професійної освіти загалом: обґрунтована та дієва законодавча база; належні соціально-педагогічні умови (сучасна навчально-матеріальна база, кваліфіковані педагогічні працівники, незалежне та об'єктивне оцінювання) реалізуються завдяки застосуванню системи дуальної освіти, налагодженому соціальному партнерству та здійсненню ефективної профорієнтації сучасної молоді.

4. У дисертаційній роботі означено перспективи розвитку системи професійної (професійно-технічної) освіти України в контексті євроінтеграційних процесів. На основі аналізу форм та методів професійного навчання, які є поширеними у Німеччині з'ясовано, що в освітньому процесі ЗП(ПТ)О України є доцільним більш широке застосування таких інноваційних форм та методів навчання: трудового наставництва, комбінованого наставництва, роботи у команді, «мозкового штурму», моделювання ситуації, ділових ігор тощо, оскільки вони стимулюють творчу активність майбутніх висококваліфікованих робітників, створюють позитивну мотивацію до набуття знань, вмінь та навичок і, таким чином, впливають на покращення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців. Інша умова удосконалення професійно-технічної освіти – кваліфіковані та компетентні, вмотивовані викладачі-практики. Особливої уваги потребує підготовка майстрів виробничого навчання, які здійснюють практичну професійну підготовку учнів на підприємстві.

Основними шляхами упровадження прогресивних ідей німецького досвіду в галузі професійно-технічної освіти України є проведення спільних наукових досліджень, співпраця з міжнародними фондами; організація міжнародних наукових конференцій, семінарів, симпозіумів; аналіз, відбір, видання та розповсюдження кращих зразків зарубіжної наукової і навчальної літератури та інше.

Дослідження засвідчило, що це має стосуватися упровадження досвіду в таких аспектах:

- створення ефективної системи професійної орієнтації та професійного відбору абітурієнтів, яка сприятиме визначенню якісного потенціалу в здобувачі освіти, котрі планують у майбутньому працювати за обраною професією; забезпечити ефективне та багатоканальне інформування учнів загальноосвітніх шкіл щодо умов навчання та працевлаштування (візити до шкіл працівників ЗП(ПТ)О, поширення інформації в різних ЗМІ, співпраця з

загальноосвітніми закладами завдяки організації гурткової роботи, профільного навчання);

- розробка й упровадження механізмів соціального захисту учнівської молоді у процесі їх професійної підготовки на виробництві (у період виробничої практики): виплата належної грошової винагороди учням під час навчання на підприємствах, створення роботодавцями відповідних умов для навчання та праці, надання фінансової допомоги та податкових пільг батькам учнів тощо;
- посилення упровадження у ЗП(ПТ)О та на підприємствах України систем управління якістю у відповідності з нормами ISO і TQM, сутність яких полягає у тому, що у період професійної діяльності основна увага має бути зосереджена не на якості продукції чи наданих послугах, а на тому, щоб фахівці не припускалися помилок, котрі б негативно позначились на якості продукції чи наданих послугах;
- установа належного рівня партнерської співпраці між закладами професійної (професійно-технічної) освіти і підприємствами, на базі яких здійснюється практична підготовка учнів; укладання навчальних угод між учнями та підприємствами, на яких вони проходять практику та на яких, відповідно до угоди, будуть працевлаштовані;
- оптимальне поєднання теоретичного та практичного компонентів професійної підготовки здобувачів освіти (шляхом збільшення навантаження професійно-практичної підготовки та перенесення частини виробничого навчання на базу підприємства);
- упровадження у процесі професійної підготовки учнів суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що зумовлюється наявністю двох активно діючих суб'єктів – викладача та учня, де відповідальність за керівництво освітнім процесом несе все ж таки викладач, і саме він створює педагогічні ситуації, в яких учні одержують простір для розвитку власної ініціативи, самооцінки, позитивних зрушень у навчально-пізнавальній діяльності, завдяки чому розвиваються їхні здібності, реалізується особистісний потенціал.

Однак, викладач має усвідомити, що головне завдання педагога – не контролювати процес засвоєння здобувачами освіти знань і карати їх за помилки, а допомогти їм на шляху їхнього професійного становлення та розвитку. У цьому контексті особливо важливим буде збагачення змісту навчання інформацією, дидактичним матеріалом, що є особистісно значущим для майбутніх фахівців; залучення учнів до самооцінки та самовдосконалення у різних видах навчально-пізнавальної діяльності, зокрема, шляхом виконання вправ різного ступеня складності; забезпечення багатоваріативності, гнучкості форм організації різних видів діяльності (індивідуальної, парної, групової, колективної). Важливим є застосування методу навчальної дискусії, що зорієнтована на здійснення групового обговорення проблеми, створення ситуації пізнавального спору з метою досягнення істини шляхом зіставлення різних точок зору. Така дискусія спонукає учнів самостійно мислити, розвиває у них уміння практичного аналізу, ретельної аргументації висунутих положень, навчає як відстоювати власну позицію. Доцільним буде застосування дидактичної бесіди, у якій вирішальне значення має обмін думками між майстром виробничого навчання і учнями, тому пояснення наставника не має здійснюватися у формі доповіді.

Також на основі аналізу основних форм та методів професійного навчання, які є поширеними у Німеччині нами з'ясовано:

- в освітньому процесі ЗП(ПТ)О України є доцільним більш широке застосування таких інноваційних форм та методів навчання: трудового наставництва, комбінованого наставництва, роботі у команді, «мозкового штурму», моделювання ситуації, ділових, рольових, імітаційно-моделюючих ігор тощо, оскільки вони стимулюють творчу активність майбутніх висококваліфікованих робітників, створюють позитивну мотивацію до набуття знань, вмінь та навичок і, таким чином, впливають на покращення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців;
- для успішного розвитку професійно-технічної освіти важливими є

стажування викладачів, обмін досвідом роботи, майстер-класи відомих спеціалістів (особливої уваги потребує підготовка майстрів виробничого навчання, які здійснюють практичну професійну підготовку учнів на підприємстві);

- основними шляхами упровадження прогресивних ідей німецького досвіду в галузі професійно-технічної освіти України є проведення спільних наукових досліджень, співпраця з міжнародними фондами; організація міжнародних наукових конференцій, семінарів, симпозіумів; аналіз, відбір, видання та розповсюдження кращих зразків зарубіжної наукової і навчальної літератури та інше.
- важливою умовою успішного розвитку професійно-технічної освіти України є запозичення прогресивних ідей зарубіжного досвіду при збереженні надбань національної системи освіти і національної ідентичності освіти країни (при цьому професійно-технічна освіта має забезпечувати підготовку конкурентоздатних фахівців та бути орієнтованою на створення оптимальних умов для життєдіяльності кожного громадянина країни, а для України на сучасному етапі її розвитку особливо актуальним є питання приведення у відповідність професійно-технічної освіти змістово-структурним параметрам світових систем).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Серед подальших напрямів наукового пошуку можна зазначити: дидактичне обґрунтування особливостей підготовки фахівців ФРН та України більш широкого спектра робітничих професій; збирання та опрацювання аналітичних узагальнених даних результативності співпраці в напрямі євроінтеграції освітнього простору та виробничої сфери.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині: монографія. Київ: Вища школа, 1998. 207 с.
2. Абашкіна Н. В. Професійний відбір для навчання у дуальній системі: німецький досвід. *Професійно-технічна освіта*. 2005. №2. С.39-41
3. Абашкіна Н. В. Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX – XX ст.) : дис....д-ра пед наук: 13.00.04/ Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 1998. 401 с.
4. Абашкіна Н.В. Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX – XX ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04: Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 1999. 46 с.
5. Авраменко М.М. Профільне навчання в середній школі Федеративної Республіки Німеччини: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2007. 20 с.
6. Авшенюк Н. М., Креденець Н. Я. Професійна освіта у вимірах соціального партнерства в Австрії і Німеччині : монографія / за заг. ред. Авшенюк. Н. М. Львів : «Растр-7», 2019. 252 с.
7. Авшенюк Н.М. Тенденції розвитку транснаціональної вищої освіти у другій половині XX – на початку XXI ст.: монографія / за наук. ред. Лещенко М.П. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2015. 610 с.
8. Айстраханов Д. Професійна освіта як складна система. *Теорія та методика управління освітою*. 2012. № 8. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2012_8_3 (дата звернення: 13.05.2019)
9. Александрова Т. Л., Зборовский Г.Е., Лемперт В. Профессиональное образование и социальная ответственность на рабочих местах в России и в Германии. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, Екатеринбург, 1996. 247 с.

10. Амеліна С. М. Особливості дуальної системи вищої професійної освіти у навчальних закладах Німеччини. *Проблеми трудової і професійної підготовки : зб. наук. праць*. 2010. Вип. 15. С. 107–112
11. Анвайлер, О., Фукс, Дорнер, Петерман. Освітня політика в Німеччині 1945-1990 рр.: історично-порівняльний посібник: Опладен, 1992. 273 с.
12. Барбінов В. В. Професійні компетентності майбутніх робітників аграрної галузі у процесі їхньої підготовки на засадах компетентнісного підходу у професійно-технічних навчальних закладах. *Обрії*. 2018. №1. С. 36-39. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/obrii_2018_1_9 (дата звернення: 17.06.2019)
13. Басюк М. П. Вплив передумов на формування сучасної дуальної системи вищої освіти Німеччини. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 4 (38). С. 92-98
14. Батечко Н. Г. Підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури: теоретико-методологічні засади: монографія / за ред. Я. В. Цехмістера. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2014. 708 с.
15. Бачинський В. Г. Про деякі підсумки роботи та перспективи розвитку професійної (професійно-технічної освіти Вінниччини. *Вісник професійно-технічної освіти Вінниччини: збірник науково-методичних праць*. 2019. Вип.15 – с. 3-8
16. Бачинський В. Г., Титаренко В. В., Ніколін Д. І. Дуальна освіта в професійній підготовці робітничих кадрів у Німеччині. *Вісник професійно-технічної освіти Вінниччини: збірник науково-методичних праць*. 2016. Вип.10. С. 322с.
17. Безвух С. В., Стопчак А. Ю. Соціальне партнерство науки і бізнесу: форми взаємодії, проблеми і рекомендації щодо їх вирішення. *Вісник Хмельницького національного університету*, 2015. №3, Т.3 URL: [file:///C:/Users/MS/Downloads/Vchnu_ekon_2015_3\(3\)_3.pdf](file:///C:/Users/MS/Downloads/Vchnu_ekon_2015_3(3)_3.pdf) (дата звернення: 20.03.2020)

18. Белковский Г. А. Ремесло. Санкт-Петербург: Ф. А. Брокгауз – И. А. Ефрон, 52, 1890. С. 557–564.
19. Бідюк Н. М. Дистанційне навчання в системі післядипломної педагогічної освіти Німеччини. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. Вип. 50. – С. 223-227.
20. Бідюк Н. М. Магістерська підготовка як складова професійного становлення молодого дослідника: британський та український досвід. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2014. №3. С.111-118
21. Бідюк Н. М. Основні принципи професійного навчання безробітних в Україні. *Педагогічний дискурс*. 2010. Вип. 7. – С. 35-41. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2010_7_8 (дата звернення: 21.06.2021)
22. Більші можливості від школи та закладів профосвіти до вишів і наукових установ – МОН визначило 10 пріоритетів на 2019 рік. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/> (дата звернення: 19.01.2020)
23. Богданова І. М. Особистісна змобілізованість майбутнього вчителя як умова його підготовки до успішної професійної діяльності. *Наука і освіта: науково-практичний журнал*. 2013. № 4. С. 41-45
24. Бойчевська І. «Роль системи дуальної освіти у професійній підготовці молоді у Німеччині» URL: <https://nmcpto.sumy.ua/wp-content/uploads/2017/04/Дуальна-система-Німеччини.pdf> (дата звернення: 12.06.2019)
25. Бріцина Ю. В. Тенденції розвитку середньої та професійно-технічної освіти в Україні. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2016. Випуск 10. Частина 1. С.70-74
26. Буланова-Топоркова М. В. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей./ А. В. Духавнева, В. С. Кукушкин, Г. В. Сучков. Москва. 2004. 215 с.
27. Буянов П. Г. Професійна освіта дорослих в умовах розвитку суспільства. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Сер :

- Педагогічні науки*. 2015. Вип. 1. С. 20-26. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpufn_2015_1_6 (дата звернення: 15.04.2019)
28. Вакуленко В.О. Розвиток інноваційного підприємства в Україні. Проблеми інноваційного розвитку. *Науково-практичний журнал*. 2011. №1. С.
29. Вечерняя средняя школа / Ред. В.Г. Онушкина, Ю.Н. Кулюткина. – Москва: Педагогика, 1990. 202 с.
30. Видишко Н. В. Трансформація ПО в інформаційному суспільстві. *Наук. записки. Серія: педагогіка і психологія*. 2005. Вип. 16. С. 203–207
31. Вишинська Г. Інформатизація як дійсність та перспективна тенденція розвитку освіти. Філософські абрисы сучасної освіти : монографія /за заг. ред. І. Предборської . Суми, 2006. С. 148-189
32. Вчитися на роботі: як працюватиме дуальна освіта в Україні. *Український інтерес*: веб - сайт. URL: <https://uain.press/science/education/vchytysya-na-robotiyak-zapratsyuye-dualna-osvita-v-ukrayini-943921> (дата звернення: 19.09.2018)
33. Генри М. Левин, Рассел И. Образование, труд и занятость в развитых странах. *Перспективы. Вопросы образования*. 1990р. №2. С.67-89
34. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця, 2008. 278 с.
35. Гриценко И. Удельный вес мелкой промышленности в промышленном производстве СССР. ВПК. 1929 № 2 С. 14-18
36. Грищук Ю. В. Поняття «професійна освіта та навчання» у вітчизняному науковому просторі. Освітологічний дискурс. 2014 № 4 С. 112-120 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2014_4_13 (дата звернення: 21.12.2019)
37. Грубіч Д. Ю. Педагогічні інновації в освіті: поняття та сутність. *Педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 40(1). С. 34-39 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2011_40%281%29__8 (дата звернення: 15.05.2019)

38. Гузенков С. Г. Інновації в українській освіті: результати дослідження виставкової діяльності / С. Г. Гузенков, Н. С. Калянова. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2015. Вип. 44. С. 120-126. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2015_44_18 (дата звернення: 13.03.2019)
39. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: монографія / за ред. С. У. Гончаренка. Київ, 1998. 229 с.
40. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: дис. ... д-ра пед. наук 13.00.04, Київ. 1998. 363с.
41. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика / Гончаренко С. У., Ничкало Н. Г., Петренко В. Л.; за ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький, 2002. 334 с.
42. Десятов Т. М. Модернізація вищої педагогічної освіти з позицій реалізації модульно-діяльнісних програм. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2013. Вип. 6. С. 45-53. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2013_6_6 (дата звернення: 15.02.2020)
43. Десятов Т. М. Стратегічні напрями реформування педагогічної освіти і моделей модернізації управління освітою в зарубіжних країнах. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*. 2016. № 12. С. 48-56. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchuP_2016_12_9 (дата звернення: 17.03.2020)
44. Десятов Т. Сучасне наукове бачення неперервної професійної освіти: стратегія розвитку у масштабах геополітичних регіонів. *Неперервна освіта*. 2002 №2 С.9-22
45. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ, 2004. 352 с.
46. ДПТНЗ «Козятинське міжрегіональне вище професійне училище залізничного транспорту: веб-сайт. URL: <http://www.vpuzt.com.ua> (дата звернення 19.09.2019)

47. Драч І. І. Психолого-педагогічні аспекти втілення модульно-рейтингової система. Проблеми освіти. *Науково-методичний збірник*, випуск 22, с. 57-61
48. Дуальна освіта / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnichnaosvita/dualna-osvita> (дата звернення: 19.09.2020)
49. Еберхардт К. Дуальна система професійної освіти в Україні: бути чи не бути?/ К. Еберхардт, С. Леу. *Професійно-технічна освіта: Науково-методичний журнал*. 20018. №3 С.61-62
50. Ежов А. Задачи школьной работы. ВПК. 1929. № 8. С. 51-55
51. Ежов А. Подготовка кадров. ВПК. 1929. № 4. С. 38-43
52. Євсюков О. Визначення значущості інновації в освіті (теоретичний аспект). *Молодь і ринок*. 2013. № 12. С. 111-114. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2013_12_25 (дата звернення: 23.07.2019)
53. Заїка В. Соціальне партнерство в системі професійно-технічної освіти: перспективи розвитку. *Педагог професійної школи: Зб. наук. праць.* / редкол.: Н.Г. Ничкало (голова), І.А. Зязюн, О.І. Щербак (заступник голови) та ін. Київ, 2002. С.58-64.
54. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посіб. для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Вид. Київ, 2008. 528 с.
55. Закон Німеччини «Про ремісничу діяльність», 24 вересня 1998 р. URL: www.gesetze-im-internet.de (дата звернення: 11.01.2020)
56. Закон України «Про інноваційну діяльність» від 04.07.2002 № 40-IV. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/40> (дата звернення: 17.03.2020)
57. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали /Авшенюк Н.М., Дяченко Л.М., Котун К.В., Марусинець М.М., Огієнко О.І., Сулима О.В., Постригач Н.О. Київ, 2017. 83 с.
58. Зарудний С. Професійна освіта в кустарній промисловості на Україні / Кустарна промисловість та кустарно-промислова кооперація УСРР: Зб. статей. – Харків, 1927. С. 149-157

59. История Украинской ССР в десяти томах. – Т. 9: Украинская ССР в период построения развитого социалистического общества (1945 – начало 60-х годов) / ред. Кондуфор Ю.Ю. и др. Київ, 1985. 583 с.
60. Ільїч Л.М. Узгодження кваліфікацій з урахуванням потреб ринку праці: проблеми та шляхи розв'язання. *Демографія та соціальна економіка*. 2015. Вип. 3(25). С.173-184
61. Інформаційно-аналітичні матеріали Міністерства освіти і науки України до слухань Комітету з питань науки і освіти Верховної Ради України на тему «Про стан професійної освіти в Україні та напрями удосконалення нормативно-правової бази». *Професійно-технічна освіта*. 2015. 191 с. URL: <http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/doccatalog/list?currDir=66632>
62. Кадемія М. Ю., Кобися В. М., Кобися А. П. Досвід країн світу щодо здійснення дуальної освіти: переваги та проблеми. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету*. Серія: педагогіка і психологія. 2019. Випуск 59, с.136-140
63. Кислий П. Освітньо-наукова політика Верховної Ради і розвиток українознавства *Українознавство: стан, проблеми, перспективи розвитку*. Київ, 1993. С. 13–14
64. Китаева Л. А., Журавлев Б. Л., Газизов М. Б. Передовой зарубежный опыт профессиональной подготовки кадров. *Вестник Казанского технологического университета*. Казань, 2012. №5. С.241-247
65. Козак Т. Б. Компетентність педагогічного персоналу професійних закладів освіти другого ступеня Німеччини. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету*. Серія : «Педагогічні науки», Глухів, 2008. № 12. С. 171–173
66. Козак Т.Б. Професійна підготовка молоді в Німеччині: монографія / за ред. В.А. Поліщук. Тернопіль, 2016. 254 с.
67. Козак Т.Б. Професійна підготовка старшокласників у закладах середньої освіти другого ступеня Німеччини: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 /

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2011. 23 с.

68. Конев Ф. Доходы и обложение кустарей и ремесленников Союза ССР ВПК. 1929. № 6-7. С. 34-40

69. Концепція державної інноваційної політики України: веб-сайт. URL: http://ipwi.com.ua/Derjavne_reguluvannya_ekonomiki/Kontseptsiya_derzhavnoi_innovatsiynoi_politiki.html (дата звернення: 16.04.2019)

70. Концепція підготовки фахівців у вищій освіті за дуальною системою: прийнята 19.09.2018 р. Кабінет Міністрів України: офіційний веб-сайт. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/news/konsepciya-pidgotovkifahivciv-za-dualnoyu-formoyu-zdobuttya-osviti> (дата звернення: 16.01.2020)

71. Конюх В. В. Освітні експерименти в УРСР доби «відлиги». *Вісник Черкаського університету. Серія : Історичні науки*. 2010. № 182. С. 110-114. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vchui_2010_182_22 (дата звернення: 19.04.2019)

72. Коркуна О. І., Коркуна І. І., Цільник О. Я. Сучасні процеси розвитку дуальної освіти: запорука стабільності кадрового потенціалу». *Соціально-економічні проблеми сучасного періоду України*. 2018. Випуск 4 URL: [http://ird.gov.ua/sep/sep20184\(132\)/sep20184\(132\)_090_KorkunaO,KorkunaI,TsilnykO.pdf](http://ird.gov.ua/sep/sep20184(132)/sep20184(132)_090_KorkunaO,KorkunaI,TsilnykO.pdf) (дата звернення: 16.01.2020)

73. Корнетов Г. Б. Реализация историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного похода: автореф. дис. докт. пед. наук / Научно-исследовательский институт общей педагогики. Москва, 1994. 46 с.

74. Кравець С. Г. Проектна культура педагогів у реалізації сучасних стратегій стандартизації професійної освіти. *Розвиток професійної культури майбутніх фахівців: виклики, проблеми, перспективи*: матеріали II Всеукраїнської наук.-практ. конференції, присвяченої 25-річчю НАПН України / за заг. ред. В. О. Радкевич, Л. М. Петренко. Павлоград, 2017. С. 54–57

75. Кравець Ю. Ремісничі палати у системі професійної освіти Німеччини. *Професійно-технічна освіта*. 2010. №4 С.40-42
76. Кремень В. Сучасні світові тенденції і розвиток освіти. *Професійно-технічна освіта*. 2006 № 1. С.19 – 22
77. Кристопчук Т. Є. Дослідження розвитку освітніх систем ЄС у педагогічній теорії: обов'язкова та професійна освіта. Педагогічний дискурс. 2012 Вип. 11. С.155-159 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/0peddysk_2012_11_38 (дата звернення: 11.07.2019)
78. Критерії професійної компетентності: міжнародний досвід і його використання в Україні / І. Беганська. Схід. 2012 № 5 (119). С. 7-11
79. Крюков О. І. Інноваційна освіта як один із основних ресурсів модернізації сучасної держави / О. І. Крюков, С. М. Луценко. Педагогіка вищої та середньої школи. 2015 Вип. 44. С. 221-226. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2015_44_43 (дата звернення: 21.08.2019)
80. Кулалаева Н. В. Особенности подготовки квалифицированных рабочих строительного профиля для безопасной работы. *Профессиональное образование*, 2016 р., (2), С. 51-55.
81. Кулалаєва Н. В. Формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю через проектне навчання. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер.: Педагогічні науки*. 2018 р., (2 (2)), 118-124.
82. Лазарев В. С. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / В. С. Лазарев, Б. П. Мартирисян. *Педагогика*. 2004. № 4. С. 11–21.
83. Легун Ю. В. Розвиток науки в Україні у 60-х роках ХХ ст.: дис...канд. іст. наук. Київський ун-т ім. Т.Г.Шевченка, 1995. 204 с.
84. Леу С. С. Професійна освіта і навчання Великої Британії. *Новий Колегіум*. 2019. № 1. С. 69-75. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NovKol_2019_1_16 (дата звернення: 08.12.2019)

85. Леу С.О. Учні́вство в професійній освіті й навчанні країн ЄС. *Науковий вісник Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка* : зб.наук.праць. Київ, 2016. Вип. 12. С. 116-127
86. Литвин А. В. Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю: монографія. Львів : Компанія «Манускрипт», 2011. 498 с.
87. Литвин І. І. Нормативно-правові акти, що регулюють адміністративні правовідносини у сфері надання освітніх послуг. *Прикарпатський юридичний вісник*. 2016. Вип. 1. С. 156-159
88. Лівінський О. М. Розвиток будівельної справи в Україні. *Винахідник і раціоналізатор*. 2005. № 1–8. С. 23–30
89. Лікарчук І.Л. Управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні: педагогічний аспект (1888-1998 роки):дис. ...д-ра пе.наук: 13:00:04/Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 1999. 380 с.
90. Логвиненко Т. О. Теорія і практика підготовки соціальних працівників в університетах Скандинавських країн: Данія, Норвегія, Швеція: дис. на здобуття наук. ст. д-ра пед. наук / Дрогобицький державний педагогічний університет. Дрогобич, 2016. 599 с.
91. Лузан П. Г. Суть і дефініція поняття «Педагогічна технологія». *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. - 2013. - № 6. - С. 12-18. - URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvipto_2013_6_4 (дата звернення: 14.10.2019)
92. Лук'янова Л. Б. Акмеологічний ресурс андрагогічної моделі навчання. *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. 2015. Вип. 84.С. 31-36.
93. Ляшенко Л. М. Реформування професійної освіти у Фінляндії в умовах глобалізаційних процесів: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / АПН України. Ін-т вищої освіти. Київ, 2003. 163 с.

94. Мадзігон В., Вачевський М. Тенденції розвитку професійно-технічного навчання в умовах неперервної системи освіти. *Молодь і ринок*. 2011 №8 (79)
95. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посіб. Київ, 2009. 670 с.
96. Мартин О. М. Професійна педагогічна освіта в європейських країнах як об'єкт педагогічних досліджень. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2018. Вип. 2. С. 222-225. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp_2018_2_68 (дата звернення: 17.08.2019)
97. Матвієнко О. В. Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз : дис. ...доктора пед. наук: 13.00.01 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2005. 344 с.
98. Матеюк О. П. Інноваційна освіта як соціально-культурний феномен, ціннісне надбання особистості та основа розвитку соціально-професійної компетентності майбутнього фахівця. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка*. 2016. Вип.1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_1_5 (дата звернення: 22.07.2019)
99. М-В К. С. Кустарно-ремесленное образование в УССР / К. С. М-В // ВПК.1929. № 1. С. 54-56
100. Мельникова Л. И. Начальное профессиональное образование в Германии: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Барнаульский государственный педагогический университет. Барнаул, 1999. 379 с.
101. Мельникова О. В. Інновації у вищій освіті як чинник формування національної економіки знань. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Економіка*. 2014. Вип. 14. С. 16-27. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znphnpu_eko_2014_14_4 (дата звернення: 14.04.2019)
102. Методологічні підходи і організаційні особливості підготовка кваліфікованих робітників в умовах дуальної системи професійної освіти: досвід країн Євросоюзу та перші етапи реалізації в Україні/ МОН України.

URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/dualna/7-savchenko-170217.pdf>,
(дата звернення: 16.01.2020)

103. Михеев К. Проблема кадров в промкооперации / К. Михеев // ВПК. 1929. №11-12. – С. 32-37

104. Модернізація змісту професійної освіти і навчання: теорія і практика: монографія / Вайнтрауб М. А. та ін., за наук. ред. М. А. Вайнтрауб. Київ, 2015. 328 с.

105. Модули профессиональной компетентности (МПК). Инновационный подход к профессиональному обучению с ориентацией на занятость и развитие компетентности рабочих (Концептуальный документ). Женева, 2001. 41 с.

106. Модульно-компетентнісний підхід у підготовці кваліфікованих робітників будівельної та машинобудівельної галузей : монографія / П. Г. Лузан та ін. Київ, 2015. 255 с.

107. Морозов В. Упровадження новітніх інформаційних технологій у сучасний педагогічний дискурс. *Вища освіта України*. 2013. № 2. С. 54-58

108. Морозова Т. П. Сравнительный анализ систем управления вузом в условиях рыночной экономики: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Читинский государственный университет. Москва, 2006.188 с.

109. Навчально-технологічний центр (BTZ) у місті Борсдорф: веб-сайт. URL: <https://www.btz-maler-duesseldorf.de/index.php?id=100> (дата звернення: 06.03.2020)

110. Наконечна М. В. Професійна освіта в Німеччині в контексті історико-педагогічного аналізу. *Молодий вчений*. 2018. № 10 (1). С. 81-85. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_10\(1\)__21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_10(1)__21) (дата звернення: 11.03.2020)

111. Національна доктрина розвитку освіти: від 17 квітня 2002 року № 347/2002 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення 07.04.2020)

112. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / Андрющенко В. А., Зязюн І. А., Кремень В. Г. Та ын.; за ред. В. Г. Кременя. Київ, 2003. 853 с.
113. Ничкало Н. Г. Особливості розвитку української професійної освіти: досвід, суперечності, перспективи. Національна академія педагогічних наук України. Київ, с.239-247 URL: <https://lib.iitta.gov.ua/711220/1/63.pdf> (дата звернення: 03.04.2020)
114. Ничкало Н.Г. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів: монографія. Київ: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. 125 с.
115. Ничкало Н.Г. Трансформація професійно-технічної освіти України. *Педагогічна думка*, 2008. 200 с.
116. Новіков В. С. Розвиток професійно-технічної освіти в умовах децентралізації системи управління в Україні *Демографія та соціальна економіка*. Київ, 2017, № 2 (30)
117. Обухов С. В. Формирование профессиональной культуры у будущих рабочих строительного профиля в учреждении профессионального образования: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 /Марийский государственный университет. Йошкар-Ола, 2014.- 157 с.
118. Огнев'юк В. О. Освітологія – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти / В.Огнев'юк, С. Сисоєва. *Щомісяч. наук.-пед. журн.* Київ, 2012. № 4/5. С. 44-51.
119. Огнівко Л. В. Європейський досвід забезпечення якості вищої педагогічної освіти. Науково-практичний семінар: Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції; за заг. ред. Г. В.Терещука. Тернопіль, 2008. 235 с.
120. Одесское губернское управление высшими учебными заведениями Народного комиссариата Просвещения УССР г.Одесса за 1920-1921 гг., оп. 1.

Спр.2. Приказы, распоряжения, отчёты управления Высших учебных заведений (1920). 52 арк.

121. Одесское губернское управление высшими учебными заведениями Народного комиссариата Просвещения УССР г.Одесса за 1920-1921 гг.

122. Олейникова О. Н Социальное партнерство в сфере профессионального образования в странах Европейского Союза. *Высшее образование в России*. 2009. № 6. С. 111–120

123. Орлов В. Аксіогенез уявлень учнів ПТНЗ про професійний успіх. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*. 2015. № 9. С. 27-34. - URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvipto_2015_9_6 (дата звернення: 18.10.2018)

124. Павлюк С. Розвиток освітньо-наукового комплексу Німеччини в умовах європейської інтеграції. *Вища школа*. Київ, 2011. № 5/6. С. 61-70

125. Падалка О. С. Економіка освіти та управління: посібник. Київ, 2012. 184 с.

126. Палига О. В., Притула І. А. Модернізація професійно освіти в Україні. «Василівський професійний ліцей». Василівка 2016 р. URL: <http://vpl57.zp.ua/file/IYPNowfQ> (дата звернення: 14.03.2020)

127. Паржницький В. В. Професійна підготовка кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах України: досвід 60–80-х рр. ХХ ст. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. Сер.: Психолого-педагогічні науки. Ніжин, 2012. № 2. С. 188-190. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2012_2_50 (дата звернення: 11.10.2019)

128. Пащенко Т. М. Інноваційні методи оцінки якості підготовки молодих спеціалістів у будівельних коледжах. In: Tasks and problems of science and practice. *Abstracts of XIII International Scientific and Practical Conference (Berlin, Germany, May 10–12, 2021)* European Conference, с. Berlin, Germany, стор.166-169

129. Перфильева О. В. Международные стратегии непрерывного образования: роль и опыт вузов. *Высш. образование сегодня*. Москва, 2008. № 10. С. 4 – 10

130. Петров О. Роль інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці кваліфікованих робітників. *Науково-методичний вісник «Професійна освіта»*. Хмельницький, 2012 № 1–2. 445 с. URL <https://issuu.com/1403/docs>. (дата звернення: 08.09.2019)
131. Пилявець М. С. «Імідж педагога». *Вісник професійно-технічної освіти Вінниччини*. Зб. наук. пр. Вип. 2, 2012. 252 с.
132. Пилявець М. С. Компетентісний підхід у реалізації державних стандартів з професій «електрогазозварник», «монтажник санітарно-технічних системі устаткування». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя, 2019. Вип. 64. Т. 2168 с., С.106-111
133. Пилявець М. С. Особливості міжнародної співпраці закладів професійної (професійно-технічної) освіти на прикладі вищого художнього професійно-технічного училища № 5 міста Вінниці. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»* Одеса, 2019, Вип. 11. 198 с. Т.2., С.118-121
134. Пилявець М. С. Особливості розвитку партнерства в професійно-технічній освіті України. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Зб. наук. пр. Випуск 54. Київ-Вінниця , 2019. 160 с., С.49-52
135. Пилявець М. С. Особливості розвитку педагогічної майстерності на педагогічних читаннях у закладах професійної (професійно-технічної) освіти» *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Зб. наук. пр. Випуск 53. Київ-Вінниця, 2019. 248 с., С.73-77
136. Пилявець М. С. «Партнерство як стратегічний ресурс інноваційного розвитку закладів професійної (професійно-технічної) освіти». *Науковий часопис національного педагогічного університету імені м. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Збірник наукових праць. Київ, 2019. Випуск 71. 306 с., С.188-192

137. Пилявець М. С., Афанасьєва, Л. Г. Роль інформаційного компонента при підготовці до сучасного уроку. *Вісник професійно-технічної освіти Вінниччини*. Зб. наук. пр. Вінниця, 2019. Вип. 16. 264с.
138. Пилявець М.С., Балюк, Д.А. Проблеми викладання географії та економіки у ПТНЗ і шляхи їх вирішення. *Вісник професійно-технічної освіти Вінниччини* / Зб. наук. пр. Вінниця, 2014. Вип. 5. 386 с.
139. Пилявець М.С., Лановий, О.В. Особливості використання колективних форм методичної роботи в ПТНЗ. *Вісник професійно-технічної освіти Вінниччини*. Зб. наук. пр. Вінниця, 2017. Вип. 12 288 с.
140. Пилявець М.С., Титаренко, В.В. Розвиток пізнавальної активності учнів ВХПТУ № 5 м. Вінниці на основі міжпредметних зв'язків». *Вісник професійно-технічної освіти Вінниччини* Зб. наук. пр. Вінниця, 2013. Вип. 4. 286 с.
141. Пилявець М.С., Титаренко В.В. Особливості діагностики професійної компетентності та професійних потреб викладачів та майстрів виробничого навчання у ВХПТУ № 5 м. Вінниці». *Вісник професійно-технічної освіти Вінниччини*. Зб. наук. пр. Вінниця, 2013. Вип. 3. 459 с.
142. Пилявець М. С. «Особливості підготовки кваліфікованих робітників у центрі (BTZ) м. Борсдорф Федеративної Республіки Німеччина». *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. Warszawa, 2020. 38 с., С.32-35
143. Пилявець М. С. Особливості проведення колективних форм методичної роботи для спеціалістів-початківців у закладах професійної (професійно-технічної) освіти». *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань, 2019. Вип. 1. 146 с., С.106-114
144. Підготовка педагогічних працівників професійнотехнічних навчальних закладів до розроблення та застосування проектних технологій професійного навчання: тренінг курс : навч.-метод. посібник / Аніщенко В. М., Глущенко О. В., Кулалаєва Н. В., Романова Г. М., Шимановський М. М.; за заг. ред. Г. М. Романової. Київ, 2019. – 158 с.

145. Поберезська Г. Г. Тенденції розвитку вищої освіти країн Західної Європи та України: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01/ АПН України. Ін-т вищ. Освіти. Київ, 2005. 180 с.
146. Положення «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (наказ МОН України № 522 від 17.11.2000) Освіта України. 2001. № 6. С. 1– 49
147. Положення про організацію навчально-виробничого процесу у професійно-технічних навчальних закладах: наказ Міністерства освіти і науки України від 30.05.2006 №419; із змінами внесеними згідно з Наказами Міністерства освіти і науки України №731 від 05.08.2008, №1019 від 10.11.2008, №746 від 10.07.2015)
148. Положення про професійне навчання в Німеччині, 2003 р.: веб-сайт. URL: www.bibb.de (дата звернення 20.03.2020)
149. Полунина Л.Н. Подготовка учителей в европейских странах: национальные приоритеты и интеграция в контексте Болонского процесса: дис... канд. пед. наук. / Тульский гос. пед.университет им. Л. Н. Толстого. Тула, 2006. 202 с.
150. Постоян Т. Г. Дуальна система навчання в умовах галузевої кластеризації. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2015, №2. с.374-382
151. Практика застосування Закону України «Про професійно-технічну освіту»: фінансове забезпечення навчальних закладів і установ : матеріали виїзного засідання Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти 12 лютого 2014 року / редкол. Л. М. Гриневич (голова), В. О. Дзоз, А. М. Дорохов, О. М. Сич, В. П. Головінов, Є. В. Красняков, Н. Г. Ничкало, В. В. Супрун, Б. Г. Чижевський. Київ, 2015. 552 с.
152. Історія педагогіки: курс лекцій: навч. посіб. Київ, 2004. – 171 с. URL: <http://www.infolibrary.com.ua> (дата звернення: 01.06.2019)
153. Присяжнюк К.Ф. Новий етап у розвитку радянської школи на Україні. Київ, 1968.

154. Професійна освіта в зарубіжних країнах. Порівняльний аналіз : монографія/ за ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. Черкаси, 2002. 322 с.
155. Професійний розвиток персоналу підприємств у країнах Європейського Союзу: посібник / Л. П. Пуховська, А. О. Ворначев, С. О. Леу ; за наук. ред. Л. П. Пуховської. ІПТО НАПНУ. Київ. 2015. 176 с.
156. Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високорозвинутою економікою / Л. П. Пуховська, А. О. Ворначев, С. В. Мельник, Ю. І. Кравець. Київ, 2014. 176 с.
157. Професійно-технічна освіта робітничих кадрів масових професій в Україні: історико-методологічні аспекти. 1960–1980 роки / Л.М. Бєсов *Сіверщина в історії України: Зб. наук. пр.* Глухів, 2016. Вип. 9. С. 534-537
158. Професійно-технічна освіта: сучасний стан і перспективи розвитку / Кравцов С. *Соціальні виміри суспільства: Зб. наук. пр.* ІС НАН України. Київ, 2009. Вип. 1 (12). С. 389-398
159. Пузанов М.Ф. Очерки истории профессионально-технического образования в Украинской ССР /М.Ф.Пузанов, Г.И.Терещенко. Київ, 1980. 232с.
160. Пути интенсификации экономики / В.С. Найденов, Е.И. Галинский, Н.А. Трощенко и др.; Под общей ред. В.С. Найденова. Киев, 1985. 287 с.
161. Пуховська Л. П. Співробітництво в сфері професійно-технічної освіти в Європі: політика, інструменти інтеграції, перспективні шляхи. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Сер.: Професійна педагогіка.* Київ, 2013. №6. С. 19-25. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvipto_2013_6_5 (дата звернення: 11.08.2019)
162. Пуховська Л. Стратегії формування загальноєвропейського простору професійної освіти. *Професійно-технічна освіта.* Київ, 2005. №4. С. 37-39
163. Радкевич В. О. Професійна освіта і навчання: європейський контекст розвитку. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН*

- України. Сер.: Професійна педагогіка. Київ, 2017. № 14. С. 5-14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpto_2017_14_3 (дата звернення: 18.06.2019)
164. Радкевич В.О. Компетентнісний підхід до професійного навчання персоналу підприємств. *Професійна освіта: педагогіка і психологія : зб. наук. пр.* Київ, 2012. С.277–287.
165. Розвиток державної системи професійно-ремісничої освіти УСРР у період НЕПу (1921-1928 рр.) / О.В. Малишев // *Історичний архів. Наукові студії: Зб. наук. пр. Миколаїв: ЧДУ ім. Петра Могили*, 2014. Вип. 13. С. 63-69
166. Романов А. Д. Професійна освіта в умовах децентралізації влади в Україні: здобутки та загрози. *Бізнес Інформ*. Харків, 2018. № 6. С. 110-115. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/binf_2018_6_15 (дата звернення: 15.07.2019)
167. Сафонова Н. В. Діяльність інспектур та відділів народної освіти південних округів УРСР у 20-х роках ХХ століття / Н. В. Сафонова, Л. В. Хуторна // *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Сер.: Історія. Миколаїв*, 2012. Т. 180, Вип. 168. С. 139-144. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdui_2012_180_168_28 с.141 (дата звернення 10.09.2019)
168. Сидоренко В. К. Інноваційні підходи до модернізації управління сучасною вищою освітою. *Біоресурси і природокористування: науковий журнал*. Київ, 2012. - Т. 4, № 5-6. - С. 151-156. -URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/bpc_2012_4_5-6_27 (дата звернення: 12.06.2018)
169. Ситуація з обладнанням у закладах профосвіти змінюється: веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/> (дата звернення 15.06.2019)
170. Сластенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. Москва, 1997. 317 с.
171. Сметанський М.І. Соціально-педагогічні умови професійного становлення вчителя. *Рідна школа*. Київ, 1995. №5.- С. 26 – 28.

172. Соловійова С. В. Дуальна система професійної освіти в Німеччині. *Вісник Нижньогородського державного університету ім. М. І. Лобачевського. Серія Соціальні науки*, Нижній Новгород, 2013, №4(32) с. 95-99
173. Соціально-економічний механізм взаємодії ринків праці та освіти / Ільїч Л. М. // *Економіка промисловості*. 2017. № 2 (78). С. 97–116
174. Стандарт професійної (професійно-технічної) освіти з робітничої професії «Монтажник санітарно-технічних систем і устаткування»: СП(ПТ)О 7136.F.43.22-2018. Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.11.2018 року №1289)
175. Стандартизація професійної освіти: теорія і практика; монографія / А. А. Каленський, П. Г. Лузан, Н. М. Ваніна, Т. М. Пащенко, С. Г. Кравець, Т. В. Пятничук; за наук. ред. А. А. Каленського. Житомир, 2018. 256 с.
176. Супрун В. В. Концепція розвитку професійно-технічної освіти України в умовах децентралізації управління (схвалена Правлінням Української асоціації районних та обласних рад) / В. В. Супрун. МОН України. Київ, 2014. 39 с.
177. Сургай О. Концепції підготовки кваліфікованих робітників у розвинутих країнах Європи (XX ст.). *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Історія*. Київ, 2008. Вип. 94/95. С. 123-125
178. Сучасні трансформації в сфері вищої і професійної освіти як реакція на потреби ринку праці / В.П. Антонюк. *Вісник економічної науки України*. Київ, 2019. № 1 (36). С. 3-7
179. Твердомед Г. М. Інновації в освіті як засіб забезпечення конкурентоспроможності національної робочої сили. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 18: Економіка і право*. Київ, 2010. Вип. 9. С. 58-63. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_018_2010_9_10 (дата звернення: 19.02.2019)
180. Теорія і практика впровадження інноваційних технологій навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників: монографія /Лузан П. Г.,

Манько В. М., Нестерова Л. В, Романова Г. М.; за заг. ред. Г. М. Романової. Київ, 2014. 216 с.

181. Теорія і практика соціального партнерства у професійній підготовці фахівців сфери послуг в Австрії та Німеччині: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Креденець Н. Я.; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2018. 351 с.

182. Ткачук С. І. Актуальні проблеми та перспективи розвитку професійної освіти в умовах ринку праці. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, Педагогічні науки*. 2017. Вип. 2. с. 266-270

183. Товканець О. С. Розвиток професійно-технічної освіти в Україні. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2011. Вип. 23. С. 183-185. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuupred_2011_23_65 (дата звернення: 08.08.2019)

184. Токарева Н. М. Модельовання особистісних конструктів підлітків у вимірах освітнього простору: монографія. Кривий Ріг, 2015. 446 с.

185. Топоров Д.А. Обеспечение качества профессионального образования в Германии: дис. ... д-ра пед.наук: 13.00.01 / Москва. Институт педагогики и психологии профессионального образования, 2005.311 с.

186. Туринский процесс 2012: межстрановой отчет. *Прогресс в развитии навыков: от общих вызовов к особым решениям для каждой страны* // ЕФО, 2013. 52 с.

187. Туринский процесс 2014: межстрановой отчет. *Прогресс в развитии навыков: от общих вызовов к особым решениям для каждой страны* // ЕФО, 2014. 60 с.

188. Углублять реформу школы, воспитывать активную творческую личность: V съезд учителей УССР 16 мая 1987 года. *Правда Украины*. 1987. 17 мая

189. Удосконалення професійної освіти як фактор інноваційного розвитку економіки/ П.Б. Левін. *Культура народів Причорномор'я*. 2007. № 102. С. 143-145

190. Участь України в агенціях і програмах Європейського Союзу: перспективи та можливості. *Міжнародний центр перспективних досліджень*, 2008. 336 С.
191. Федотова, Г. А. (2002). Развитие дуальной формы профессионального образования (опыт ФРГ и России): дис... д-ра. пед. наук: Москва: Институт развития профессионального образования.
192. Філософія педагогічної майстерності: *Зб. наук. пр. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*/Редкол.: Н. Г. Ничкало (голова) та ін.— Київ –Вінниця, 2008. 380 с., Розділ 1 с. 127-136
193. Хайнце К. Учебный процесс в профессионально-технических заведениях: профпедагогика / Хайнце К., Гейтер Е., Симон Г., пер. с нем. – Москва, 1985. 223 с.
194. Хижняк І., Глазкова І. Становлення теоретичного та практичного компонентів дуальної системи освіти в Німеччині ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. Вип. 9. Слов'янськ, 2019. 70-83 с.
195. Хижняк І., Григор'єва В. «Проблема підготовки фахівців цивільної інженерії в Німеччині у вітчизняних та іноземних дослідженнях». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2019, № 4 (88) с.201-212
196. Химинець В. В. Інновації в управлінні науково-методичною роботою *Інформаційно-видавничий центр ЗППО*. Ужгород. 2012. 84 с.
197. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 360 с.
198. Хромов М. Європейський досвід удосконалення розвитку людського капіталу на базі управління освітою і професійною підготовкою персоналу // Україна: аспекти праці. 2010 р. №8. С. 44-49
199. Хюфнер К. Управління та фінансування вищої освіти в Німеччині. *Вища школа*. 2005. № 6. С. 97-117

200. Центральний державний архів громадських об'єднань України, ф. 1, оп. 25, спр. 871
201. Чадаєва К. Ю. Інновації в освіті: теоретично-методологічні засади мотивації навчальної діяльності у вищій школі. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. 2013 .№2. С. 51-52. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/had_2013_2_17 (дата звернення: 18.09.2019)
202. Чернишов О. Впровадження компетентнісно-зорієнтованого підходу. URL: <http://pld.org.ua/index.php?go=Pages&in=view&id=586> (дата звернення: 10.05.2019)
203. Швець О. А. Безперервна освіта в Німеччині. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2017. №50. С.122-126.
204. Швець О. А., Козак Т. С. Дизайн мислення як інтерактивний метод розкриття творчих здібностей у професійній освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2018. Вип.52. С. 315-319.
205. Швець О. А., Коломієць Д. І. Характерні особливості дуальної дизайн-освіти в Німеччині. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія педагогіка і психологія*. 2019. №59. С. 140-145
206. Шевченко С. М. Розвиток шкіл з російською мовою навчання у контексті диференціації загальної середньої освіти в УРСР (50-60-ті роки ХХ ст.). *Проблеми сучасного підручника*. 2014. Вип. 14. С. 833-842. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2014_14_98 (дата звернення: 12.09.2019)
207. Шипарьова О. В. Виробниче навчання в закладах професійно-технічної освіти північно-східної України в 60-х роках ХХ століття. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. №1. С. 112-119. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_1_16 (дата звернення: 15.10.2019)
208. Шпортенко А.М. Становление вечерних школ на Украине. *Вечерняя средняя школа*. 1968. № 1

209. Щербак Л. В. Нова професія на ринку праці. *Професійно-технічна освіта* №1, 2013 р. С.30-32
210. Щербак О. І. Інновації у професійній освіті: методологічні аспекти впровадження. *Професійно-технічна освіта*, Київ, №4, 2012, 53с., С.3-7
211. Щербак О. І. Теоретичні і методичні засади професійно-педагогічної освіти: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих Нац. акад. пед. наук України. Київ, 2012. С.471
212. Якість професійного навчання персоналу як ключовий фактор активізації економічного потенціалу України / М. Дрозач // *Вісник економічної науки України*. 2013. № 2 (24).С. 37–41
213. Яковенко О. Практична підготовка у вищих навчальних закладах Німеччини: особливості дуальної системи. *Порівняльна професійна педагогіка* 2012. Вип. 1. С. 76-81. URL: <http://www.khnu.km.ua/root/Res/2-7003-27.pdf> (дата звернення: 12.11.2019)
214. Яніцький О. Ю. Освітня реформа 1958-1964 років в УРСР: причини, хід, значення. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Історія*. 2015. Вип.23. С. 120-124. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_ist_2015_23_27 (дата звернення: 18.08.2019)
215. Abel, H. (1959). Polytechnische Bildung und Berufserziehung in internationaler Sicht. *International Review of Education*, 5, 369–382. DOI: 10.1007/BF014725
216. Alexander, R. (2009). Towards a comparative pedagogy. In *International handbook of comparative education* (pp. 923-939). Springer, Dordrecht.
217. Arnold Lipsmeier. *Berufspädagogik kompakt*. Berlin: Cornelsen, 1998. Kapitel 48
218. Arnold, R. (1990). *Berufspädagogik: Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung: Ein Studienbuch*. Frankfurt: Diesterweg
219. Arnold, Rolf und Pätzold, Henning. *Schulpädagogik kompakt*. Berlin: Cornelsen, 1998. 300 S.

220. Arnold, Rolf/Münch, Joachim (1996): Questions and answers on the Dual System of vocational training in Germany, Federal Ministry of Education and Science, Research and Technology, Bonn, 104 p.
221. Astheimer S. Duales System Ausbildung made in Germany, unter: [/http://www.faz.net/aktuell/berufchance/arbeitswelt/duales-system-ausbildung-made-ingermany-12089806.html](http://www.faz.net/aktuell/berufchance/arbeitswelt/duales-system-ausbildung-made-ingermany-12089806.html) (Дата звернення 23.01.2020)
222. AusbildungPlus – Duales Studium in Zahlen – Sonderauswertung im Handwerk URL: [file:///C:/Users/MS/Downloads/5aa6556c76b69_KORRIGIERT_BIBB_09-286_AusbildungPlus_BARRIEREFREI_urn%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/MS/Downloads/5aa6556c76b69_KORRIGIERT_BIBB_09-286_AusbildungPlus_BARRIEREFREI_urn%20(1).pdf) (дата звернення 24.03.2020)
223. Ausbildungsort Berufsfachschule [Електронний ресурс]. URL: <http://www.wissen.de/wde/generator/wissen/ressorts/bildung/ausbildung/index,page=...> .– Загол. з екрана. – Мова нім.(дата звернення 27.12.2018)
224. Bedingungen für flexible Bildungsübergänge Durchlässigkeit als mehrdimensionale Aufgabe Ulf Banscherus, Nadine Bernhard, Lukas Graf 2017plus
225. Benner, H. (1987). Arbeiten zur Ordnung der Berufsausbildung vom DATSCH bis zum BIBB. Wirtschaft und Berufs-Erziehung, 10, 295–308
226. Bergmann M. Bedeutung und Chancen des betrieblichen Ausbildungsverbundes in der Zukunft. Ein Plädoyer für dies Ausweitung von Verbundausbildung / Manfred Bergmann // Gewerkschaftliche Bildungspolitik 40, 1989. – S. 78–82
227. Berufsbildungsgesetz / Bundesministerium der Justiz und für Verbraucher schutz. – [Електронний ресурс]. – URL: https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005
228. Berufsbildungsgesetz. BBiG (2018)
229. Berufsinformationszentrum (BiZ) URL: <https://www.aubi-plus.de> (дата звернення 12.09.2019)

230. Betriebsverfassungsgesetz (BetrVG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 26. September 2001 (BGBl. I S. 2518), zuletzt geändert durch Artikel 221 der Verordnung vom 31. Oktober 2006 (BGBl. I S. 2407)
231. BIBB. (2017). Über das BIBB Kompetenzzentrum zur Erforschung und Weiterentwicklung der Berufsbildung. Abgerufen von URL: <https://www.bibb.de/de/institut.php> (дата звернення 18.06.2019)
232. Bildungssystem_In_Deutschland_Sistem_Pend, 2012 Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek: Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar
233. Blankertz H. Die Geschichte der Pädagogik: von der Aufklärung bis zur Gegenwart / Herwig Blankertz . –Wetzlar : Buchse der Pandora, 1982. 319 S.
234. Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. / B.S. Bloom. – New York: Longman., 1994. 112 s.
235. Brater, M. (1983). Arbeit Beruf- Persönlichkeit. Bestand und Veränderung in einer Dekade. Berufsbildungspolitik in den 70er Jahren. Beiheft 4 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Wiesbaden, 36–48
236. Bridges, D 2006, 'The disciplines and discipline of educational research', Journal of Philosophy of Education, vol. 40, no. 2, pp. 259-272. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2006.00503.x>
237. Broadfoot, P. (2000). Comparative education for the 21st century: Retrospect and prospect. Comparative Education, 36(3), 357–372.
238. Büchter, K. (2013). Die fünf Berufspädagogisch-historischen Kongresse und ihr Beitrag zur historiografischen Berufsbildungsforschung. BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 3, 32–35
239. Bundesagentur für Arbeit. Aubi- plus URL: <https://www3.arbeitsagentur.de/web/content/.../index.htm> (дата звернення 18.08.2019)

240. Capart, H., Chou, C. C., Hsieh, S. H., Kuo, P. H., Yu, W. L., Lu, L. H., ... & Tomita, M. (2017). Education of Future Builders Through Footbridge Design to Construction Projects. In *Footbridge 2017 Berlin-Tell A Story*, 6-8.9. 2017, Technische Universität Berlin (TU Berlin) (p. 1).
241. Cedefop (2004): From divergence to convergence. A history of vocational education and training in Europe, *Vocational Training European Journal* # 32.
242. Christensen J.C. The career lattice: a structure for planning professional development / J.C. Christensen, J.H. McDonnell // *Teacher professional development: a multiple perspective approach* / Ed.: L. Kremer-Haydon [et al.]. Amsterdam; Berwyn, 2005. P. 295–315
243. Cowen, R. (2000). Comparing futures or comparing pasts? *Comparative Education*, 36(3), 333–342.
244. Dehnbostel, P. (1988). *Grundbildung zwischen Schule und Beruf. Zur Bildungstheorie von historischen, beruflichen Grundbildungskonzepten*. Stuttgart: Steiner
245. Deissinger, T. (2004) Germany's system of vocational education and training: challenges and modernisation issues. *Journal International Journal of Training Research*, Vol. 2, 76–99. Взято з <https://doi.org/10.5172/ijtr.2.1.76>
246. Deutscher Bauindustrie. URL: <https://www.bauindustrie.de/bildung/asbausichert-standards/> (дата звернення 24.03.2020)
247. Deutscher Bundestag. (2017). Grundgesetz. Abgerufen von <https://www.bundestag.de/grundgesetz>. Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR). (2011). Abgerufen von URL: https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf. (дата звернення 05.09.2019)
248. Deutschland, Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2000). *Grund und Strukturdaten – Bundesministerium für Bildung und Forschung*. BMBF publik. URL: <https://www.tib.eu/en/search/id/TIBKAT%3A352107812/Grund-und->

- Strukturdaten-Bundesministerium-f%C3%BCr-Bildung/ (дата звернення 15.10.2019)
249. Duale Ausbildung [Електронний ресурс] – URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Duale_Ausbildung (дата звернення 19.01.2019)
250. Eberhard- Schöck- Stiftung: веб-сайт. URL: www.eberhard-schoek-stiftung.de (дата звернення 05.05.2019)
251. Ein Bundesinnungsverband: веб-сайт. URL: <https://www.farbe.de/wir-ueber-uns/> (дата звернення 17.08.2020)
252. Euler D. Bekannt, aber nicht anerkannt – zur Weiterentwicklung der Berufsbildung in schulischer Trägerschaft / Dieter Euler // Krise und Aufbruch in der beruflichen Bildung. – Frankfurt am Main : GEW-Verlag, 2000. – S. 51–62
253. European Commission: веб-сайт. URL: <http://ec.europa.eu> (дата звернення 16.05.2019)
254. 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
255. Führ Ch. Deutsches Bildungswesen seit 1945 / Christoph Führ. – Bonn : Inter Nationes, 1996. – 342 S.
256. Fuhrmann, H. (1986). Germany in the High Middle Ages, pp. 1050 – 1200. New York: Cambridge University Press
257. Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes. Teil I, Nr. 41. (2006)
258. Gesetz zur Änderung des Grundgesetzes. Teil I, Nr. 58. (1992)
259. Gesetz zur Förderung der beruflichen Aufstiegsfortbildung (2016)
260. Gesetz zur Förderung der Berufsbildung durch Planung und Forschung (Berufsbildungsförderungsgesetz – Ber Bi T G) vom 23. Dezember 1981. Zuletzt geändert durch Artikel 42 des Dritten Rechtsbereinigungsgesetzes vom 28. Juni 1990. // Ausbildung und Beruf. Rechte und Pflichten während der Berufsausbildung. – Bonn: BMBW, 1990. S. 34–41

261. Gesetz zur Konsolidierung der Arbeitsförderung (ArbeitsförderungsKonsolidierungsgesetz – AFKG) vom 22. Dezember 1981 (BGTBI. I S. 1497, zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Dezember 1987 (BGTBI. I S. 2602)
262. Gesetz zur Ordnung des Handwerks (Handwerksordnung) in der Fassung der Bekanntmachung vom 28. Dezember 1965, zuletzt geändert durch Art. 43 des Gesetzes vom 28. Juni 1990 // Ausbildung und Beruf, Rechte und Pflichten während der Berufsausbildung. – Bonn : BMBW, 1992. S. 42–64
263. Gibbs, H. J. (2005). Building a Future for Future Builders: A Constructive Look at ACE Tech Charter High School. Techniques: Connecting Education and Careers, 80(1), 19-21.
264. Glossary. Quality in education and training. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011. 240 p.
265. Greinert W-D Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland, URL: http://www.arbeitslehre.uniwuertzburg.de/uploads/media/Gesch.d.Berufsausb._in_Deutschland-Greinert.pdf (дата звернення 23.01.2020)
266. Greinert, W.D. (2000). Organisationsmodelle und Lernkonzepte in der beruflichen Bildung. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft
267. Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland, 2015
268. Hamilton, David. (2007). The pedagogic paradox (or why no didactics in England?). Pedagogy. Culture and Society. 135-152. 10.1080/14681369900200048.
269. Handwerkskammer zu Leipzig: веб-сайт. URL: <https://www.hwk-leipzig.de/artikel/bildungszentren-der-handwerkskammer-zu-leipzig-3,985,3858.html>, (дата звернення 05.03.2020)
270. Hans Weißmann. Zukunft Lehre“ – Neue Berufe stellen sich vor“. URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a43_statement-weissmann-bk.pdf. – 7 S. (дата звернення 03.03.2019)

271. Hochschulrahmengesetz (HRG) – Закон про вищу освіту [Електронний ресурс]. URL: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/hrg/gesamt.pdf> (дата звернення 06.03.2020)
272. Husted H Hilke R Auswahlverfahren in Betrieben// Handbuch zur Berufswahlvorbereitung. Nurnberg. Bundesanstalt fur Arbeit. MEDIALOG. S. 147-162
273. Information dossiers on the structures of the education system in the European Community 1993, the Netherlands / Ministry of Education Science / Information, Library and International Relations Department EURYDICE Unite (Netherlands) / [ed. by A. van Dorp]. Netherlands, 1993. 126 p.
274. Innovationen im Bildungswesen – Modellversuchsförderung // Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, 23–24 Juni 2005 in Fulda / Fachhochschule Fulda. Fulda, 2005. 143 p.
275. International Guide to Qualifications in Education. Fourth Edition. NARIC (The National Academic Information Center) for the United Kingdom. British Council
276. Jager A. O. Mehrmodale Klassifikation von Intelligenzleistungen. Experimentel kontrollierte Weiterentwicklung eines deskriptiven Intelligenzstrukturmodells//Diagnostica, 1982. №18. S.195-225
277. Keiner, E. (2002). Education between Academic Discipline and Profession in Germany after World War II. European Educational Research Journal, 1, 83 - 98.
278. Klein, H. E. & Zedler, R. (1990). Tendenzen dualer Berufsbildung in Europa. Bonn, Deutschland: Informationen zur beruflichen Bildung
279. Kuebert, F. (1999). „Bildungseinheit“ und Systemtransformation. Beiträege zur bildungspolitischen Entwicklungwn in den neuen Bundeslaendern und im oestlichen Europa. Berlin, Deutschland: Verlag A.
280. Kulalaieva, N., & Leu, S. (2019). Work-based learning involving the dual education elements. Professional Pedagogics, (18), 162-168.

281. Kutscha, G. (2006). Berufsbildungspolitik –Begriffliche und theoretische Grundlagen. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/kutscha_berufsbildungspolitik_grundlagen.pdf (дата звернення 11.11.2019)
282. Leittextmethode – die Anleitung zum Selbstlernen. (2005). Abgerufen von <http://www.anleiten.de/anleiten/leittextmethode.html>. (дата звернення 07.03.2020)
283. Lempert, W. (1986). Sozialisation in der betrieblichen Ausbildung. Der Beitrag der Lehre zur Entwicklung sozialer Orientierungen im Spiegel neuerer Untersuchungen. Heidelberg, Deutschland: Springer
284. Lesar, I., & Ermenc, K. S. (2017). Slovenian pedagogy between social sciences and humanities: Historical, theoretical, methodological, and comparative implications. In Reimagining Utopias (pp. 245-259). Brill Sense.
285. LIPSMEIER, A.; GREINERT, W.: Berufspädagogik und Ausbildungsrecht. ursprgl. 1970 In: Nolte / Rohrs 1979
286. Little, A. (2000). Development studies and comparative education: Context, content, comparison and contributors. Comparative Education, 36(3), 279–296.
287. MALER UND LASKIERER INNUNG: веб-сайт. URL: <http://www.maler-und-lackierer-innung.de/index.php?id=111> (дата звернення 06.03.2020)
288. Malsch, T. & Seltz, R. (1988). Die neuen Produktionskonzepte auf dem Prüfstand. Beiträge zur Entwicklung der Industriearbeit. Berlin, Deutschland: Sigma
289. Margit Stein Hans-Ludwig Schmidt Béatrice Günther Carl Heese Bernhard Babiü Berufliche Begabung erkennen und fördern Der Modellversuch «Leistungsstarke Auszubildende nachhaltig fördern (LAnf)»
290. Medves, Z. (2015). Conflicting paradigms in the development of Slovene pedagogy. Sodobna pedagogika, 66(3), 10.
291. Munch J. Das Berufsbildungsgesetz in historischer und berufspädagogischer Sicht / Joachim Munch // Die Deutsche Berufs – und Fachschule, 75, 1996. S. 809–825

292. Münch J. Das Berufsbildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland / Joachim Munch. Berlin : CEDEFOP, 1992. 127 S.
293. Münch, J.: Das Berufsbildungsgesetz in historischer und berufspädagogischer Sicht. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule. 65 Jhg. Heft 3 1969, S. 809-825
294. Nicholas, D. (1997). The Growth of th[e Medieval City: From Late Antiquity to the Early Fourteenth Century. London, UK: Longman
295. Olivera, C.E. Comparative education: Towards a basic theory. Prospects 18, 167–185 (1988). <https://doi.org/10.1007/BF02195515>
296. PaX: веб-сайт. URL: <https://www.pax.de/jobs/ausbildung-als-holzmechaniker-wmd>, (дата звернення 06.03.2020)
297. Peterßen W. H. Handbuch: Unterrichtsplanung / W. H. Peterßen. München: Ehrenwirth, 1996. 458 S.
298. Prange K. Bauformen des Unterrichts / K. Prange. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 1986. 291 S.
299. Radkevych Olexandr. Legislative ensuring education and professional traning in the Netherlands / O. Radkevych // Науковий вісник Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб.наук.праць. 2016. Вип. 12. С. 127-135
300. Rein, V. (2017). Towards the Compatibility of Professional and Scientific Learning Outcomes: Insights and Options in the Context of Competence Orientation. International Journal for Research in Vocational Education and Training, 4(4), 325–345. Взято з <https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.4.2>
301. Saeverot H, Biesta G. On the Need to Ask Educational Questions about Education: An Interview with Gert Biesta. Policy Futures in Education. 2013;11(2):175-184. doi:10.2304/pfie.2013.11.2.175
302. Schelten A. Einführung in die Berufspädagogik / Andreas Schelten. – Stuttgart, 1994. 307 S.
303. Schmiel M. Berufs- und Arbeitspädagogik / Martin Schmiel. Düsseldorf: Handbuch für die Praxis der Berufsausbildung, 1991. 7 aktualisierte Auflage. 248 S.

304. Schweisfurth, M., Thomas, M. A., & Smail, A. (2020). Revisiting comparative pedagogy: methodologies, themes and research communities since 2000. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-21.
305. Seibert H., Kleinert C. Duale Berufsausbildung: Ungelöste Probleme trotz Entspannung, unter: <http://doku.iab.de/kurzber/2009/kb1009.pdf> (abgerufen am 23.01.2020)
306. Springer Gabler. (2017). Wirtschaftslexikon. Definition derLeittextmethode. Abgerufen von URL: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/leittextmethode.htm> l. (abgerufen am 23.01.2020)
307. Stratenwerth W. Definition und Entwicklung der Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Vergleich von Bildung und Erziehung / Wolfgang Stratenwerth. Köln, 1990. S. 278–281.
308. Stratenwerth W. Planung und Durchführung der Ausbildung. Berufs- und Arbeitspädagogik / Wolfgang Stratenwerth // Handbuch für die Praxis der Berufsausbildung. Düsseldorf, 1991. S. 41–135
309. Stratenwerth W. Politische und rechtliche Grundlagen, Planung, Verwaltung und Finanzierung der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland / Wolfgang Stratenwerth // Vergleich von Bildung und Erziehung. Köln, 1990. – S.285–287
310. The World Bank — STEP. URL: <http://documents.worldbank.org/curated/en/516741468178736065/STEPskills-measurement-surveys-innovative-tools-for-assessing-skills> (abgerufen am 18.03.2020)
311. Tkachenko, S., Berezovska, L., Protas, O., Parashchenko, L., & Durmanov, A. (2019). Social partnership of services sector professionals in the entrepreneurship education. *Journal of Entrepreneurship Education*, 22(4), 1-6.

312. Trifonov, A. (2013). Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland: Eine historisch-systematische Analyse seiner Entwicklung von 1869 bis 1945. Hamburg, Deutschland: Diplomica Verlag
313. Vaganova, O. I., Smirnova, Z. V., Kozlova, O. P., Vishnevetskaya, N. A., & Prostov, A. V. (2020, April). Formation of professional competencies of future builders in technical school. In IOP Conference Series: Materials Science and Engineering (Vol. 828, No. 1, p. 012029). IOP Publishing
314. Weber B. Handlungsorientierte Methode / Birgit Weber.
URL: <http://www.sowionline.de/methoden/dokumente/weberho.htm#aa1> (abgerufen am 20.03.2020)
315. Weichhold M. Zustand und Zukunft der beruflichen Bildung in Deutschland / Vorträge des Bundes Freiheit der Wissenschaft, unter: http://bund-freiheit-der-wissenschaftde/downloads/texte/vt_061205_reichhold.pdf(abgerufen am 23.01.2020)
316. Aschenbrenner, Susanne. Fort-und Weiterbildung von Lehrer und Lehrerinnen an berufsbildenden höheren Schulen im Wald-und Weinviertel im Schuljahr 2008/2009. Diss. uniwien, 2010.
317. Barz, H./Tippelt, R. (2007): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland – Praxishandbuch Milieumarketing. Bielefeld: Bertelsmann
318. Bosch, Gerhard. "Zur Zukunft der dualen Berufsausbildung in Deutschland." Das Berufsbildungssystem in Deutschland. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. 37-61.
319. Füglistner, Peter. "Aus-und Weiterbildung von Lehrern und Lehrerinnen für die Berufsschule. 25 Jahre Schweizerisches Institut für Berufspädagogik-SIBP/ISPPF. Einführung in das Schwerpunktthema." Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung 15.2 (1997): 148-150.
320. Germany's dual vocational training system: a model for other countries? Prof. Dr. Dieter Euler 2013 Bertelsmann Stiftung Bertelsmann Stiftung. –[Електронний pecypc]. –URL: <http://www.bertelsmann->

stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_37644_37778_2.pdf

321. Gieseke, Wiltrud. "Professionalisierung in der Erwachsenenbildung / Weiterbildung." Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 1999. 418-429.
322. Holzapfel, G. (1975): Professionalisierung und Weiterbildung bei Lehrern und Ausbildern. Eine explorative Studie über Lehrer und Ausbilder Weiterbildung in Baden-Württemberg. Weinheim/Basel: Beltz.
323. Horn Klaus-Peter (2016) Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus – Historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerbildung Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Volume 68, Issue 2, Pages 153–164
324. Kiel, E., Kahlert, J., & Haag, L. (2014). Was ist ein guter Fall für die Aus-und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Beiträge zur Lehrerinnen-und Lehrerbildung, 32(1), 21-33.
325. Kuhlmeier, W., Mersch, F. F., & Reichwein, W. (2017). Verbindung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der Lehrkräfteausbildung für berufliche Schulen. Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften: Berufspädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften, 33, 68.
326. Kunze, K. (2014). „Professionalisierungspotentiale und Probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar.“ Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 3 (3): 44–57.
327. Lauermann Fani (2017). Teacher motivation, responsibility, pedagogical knowledge and professionalism: a new era for research Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession. Pages: 171 – 191
328. Mieg, H.A. (2006): Professionalisierung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: wbv, S. 343–350.
329. Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession. Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

330. Rieckmann, Marco, and Verena Holz. "Zum Status Quo der Lehrerbildung und-weiterbildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland." *Pädagog. Blick-Z. Wiss. Prax. Pädagog. Berufen* 25 (2017): 4-18.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

ПРОФЕСІЙНІ ШКОЛИ ФРН БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ

Назва	Основна характеристика	Професії будівельного профілю
Adolf-Kolping-Berufsschule	Професійна школа Адольфа Кольпінга - визнана державою приватна школа Освітньої асоціації Кольпінга в Мюнхені та Верхній Баварії.	Напрями підготовки: Технологія деревини Будівельна техніка Колірна техніка Технологія металу Професійна підготовка
Berufliche Schulen Landsberg am Lech	Професійно-технічна школа розділена на різні спеціалізовані напрями з численними можливостями навчання. Це найбільша з трьох основних шкіл.	Муляр Карпентер Промисловий механік Технік мехатроніки для легкових автомобілів
Berufliches Schulzentrum Miesbach	Центр професійно-технічного училища Місбах складається з різних державних шкіл, професійно-технічного училища, професійно-технічної школи, спеціалізованої академії з управління харчуванням та харчування, спеціалізованої академії соціальної педагогіки, професійно-технічної школи з харчування та харчування та професійно-технічної школи	Відділ технології деревини та фарби пропонує підготовку маляра / лакувальника та столяра / тесляра. Наприкінці третього року навчання столяри та столяри можуть скласти кваліфікаційний іспит з ЧПУ. Професійно-технічна школа пропонує

	для догляду за дітьми.	навчання в галузі металообробних технологій, особистої гігієни, бізнесу та адміністрації, деревини та фарбних технологій та гастрономії.
Berufsfachschule für bildende Kunst	Приватна професійна школа образотворчого мистецтва у м. Мюнхен.	Здобувачі освіти одержують сертифікат художника та / або художника-графіка. Напрями підготовки: Живопис графіка Історія мистецтва Бізнес-адміністрування / маркетинг для художників Німецька Графічний дизайн / комп'ютерна графіка
Berufsfachschule für Holzbildhauer	Професійна школа для різьбярів по дереву - це муніципальна школа, яка вивчає ремесло по дереву. Школа об'єднана в одному місці з різними іншими професійними училищами ремісничих та дизайнерських професій, включаючи майстер- школу різьблення по дереву.	Як традиційні, так і сучасні техніки роботи вивчаються в теорії та на практиці впродовж трьох років. Під час навчання студенти працюють не лише з деревом, а й з різними матеріалами, такими як бронза, віск, камінь, гіпс та бетон.

Berufsschule Bad Tölz- Wolfratshausen	Державний заклад освіти.	Напрямок будівництва: Муляр, плиткоукладач, мозаїст, бетонні та залізобетонні конструктори, монтажник гіпсокартону
Berufsschule für Bau- und Kunsth Handwerk	Професійна школа з будівництва та ремесел - це муніципальна школа в центрі Мюнхена. Школа розташована в шкільному центрі декоративно-прикладного мистецтва, де також розміщується професійно- технічне училище з ліплення з дерева та майстер-школа з позолоти.	Кресляр, муляр, бетонні та залізобетонні конструктори, плиточник, каменярь
Berufsschule für Gartenbau, Floristik und Vermessungstechnik	Професійне училище з садівництва, флористики та геодезії - це муніципальна школа в Мюнхені.	Геодезичний технік Кадастровий технік
Berufsschule für Metallbau und Technisches Produktdesign	Професійне училище з металоконструкцій та проектування технічних виробів є муніципальним навчальним закладом, що розташований в Мюнхену, у шкільному центрі разом із ПТУ з технології виробництва та технікумом.	Будівельний механік Металевик - спеціалізується на будівельних технологіях Слюсар - спеціалізується на дизайні металів Інженер з мехатроніки Технічний дизайнер продуктів
Berufsschule für Spenglerhandwerk	Професійне училище з водопроводу, а також екології	Механік заводу ШК

und Versorgungstechnik	та технологій постачання є муніципальною школою. Він розташований у міському шкільному центрі рукоділля, до якого входять, наприклад, професійно-технічне училище з будівництва та ремесел та майстер-школа з позолоти.	Сажотрус Будівництво пічного та повітряного опалення Шпенглер Планувальник технічних систем. Школа також включає майстер-курс підготовки до будівництва пічного та повітряного опалення.
Berufsschule Jugendwerk Birkeneck	Професійно-технічна школа Jugendwerk Birkeneck - визнана державою приватна школа, що має спеціальну освітню спрямованість на емоційний та соціальний розвиток в Хальбергмоосі.	Будівельні напрями підготовки: металеві Електротехніка Колір та дизайн кімнати Дерево та будівельна техніка
Berufsschule St. Zeno	Професійна школа Санкт-Зенон - це визнана державою школа із спеціальною освітньою підтримкою в центрі професійного навчання фонду Санкт-Зенон Кірхсеон.	Школа спеціалізується на деревообробних технологіях, садівництві, фарбних технологіях, харчуванні / домашньому господарстві, технічному обслуговуванні транспортних засобів, складській логістиці, медіа-технологіях, металевих технологіях, дизайні інтер'єру та

Dr. Herbert-
Weinberger-Schule

Доктор Школа Герберта
Вайнбергера - державна
професійна школа в Ердингу.
Окрім професійної підготовки,
можна одержати різні шкільні
кваліфікації. Сертифікат
середньої школи, кваліфікація
та сертифікат середньої школи є
досяжними.

продажах.

Школа пропонує філії,
орієнтовані на медичні
професії та особистий
догляд, будівельні
технології, авіаційні
технології, гастрономію,
деревообробну техніку,
автомобільні технології,
а також бізнес та
адміністрацію. Школа
перша в Баварії
пропонує навчання в
галузі управління
готелями у Європі. Це
фінансується
Промислово-торговою
палатою.

Fachschule für
Steintechnik

Технічний коледж техніки - це
муніципальна школа в
мюнхенському шкільному
центрі декоративно-
прикладного мистецтва.

Це майстер-школа для
каменяра та різьблення
по каменю. Школа
готується до державного
сертифікаційного іспиту
з техніки каменю.
Кваліфікація дає право
носити звання майстра
кам'яного муляра та
майстра муляра.

Nikolaus-Lehner-
Schule

Миколаус-Ленер-Шуле -
державна професійна школа в
Дахау.
Школа також пропонує курси
інтеграції та профорієнтації.
Вони спрямовані, з одного боку,
на молодь без договору про
навчання, а з іншого - на
молодь, яка не має достатнього

Школа пропонує
навчання в галузі
деревообробки,
автоматичних верстатів,
кольорових технологій
та дизайну інтер'єрів,
металообробних
технологій, а також
економіки та

	знання німецької мови, щоб закріпитися на ринку праці.	адміністрування. Є різні професії на вибір серед предметних областей.
Schulen für Farbe und Gestaltung	Школи кольорів та дизайну є частиною муніципального шкільного центру декоративно-прикладного мистецтва в Мюнхені. Школа складається з професійно-технічного училища, технікуму та двох майстер-шкіл.	Рік професійної підготовки (BVJ) для художників Малярі транспортних засобів Дизайнер для візуального маркетингу Церковний живописець Живописець Виробник вивісок та світлової реклами Позолоти Восковідбирачі та воскоутворювачі дизайн інтер'єру дизайн комунікацій графічний дизайн
Über die Blocherer Schule	Blocherer Schule в м. Мюнхен пропонує професійне навчання та підготовку в областях планування будівництва, управління будинками та ярмарків, виставкове будівництво, монтаж приміщень, а також у відділах проєктування та обробки меблевої промисловості, дизайнерських агентств та компаній з будівництва інтер'єрів.	
Berufsfachschule Innenarchitektur		

ДОДАТОК Б

Навчально-тематичний план підготовки кваліфікованих робітників з професії «реставратор декоративно-художніх фарбувань, маляр»

Модуль 1. Основи, їх властивості та їх попередня обробка			
Модулі	Зміст	Фахова практика	Фахова теорія
1-й рік 1	Основи, їх властивості та їх попередня обробка	235	78
2	Основи кольорознавства та формотворення	332	128
3	Основи опорядження, архітектури та реставрації	337	244
2-й рік 4	Опорядження внутрішніх приміщень сучасне/ історичне	321	114
5	Опорядження шпалерами сучасне/ історичне	190	130
6	Виконання архітектурних елементів за допомогою сухого будівництва	220	120
7	Опорядження фасадів сучасне/ історичне	270	120
3-й рік 8	Енергетичний ремонт будівель	230	110
9	Спеціальні техніки сучасні	210	110
10	Спеціальні техніки історичні	210	96

**Зміст основних модулів (за німецькими зразками) з підготовки
кваліфікованих робітників з професії «реставратор декоративно-художніх
фарбувань, маляр»**

Основи, їх властивості та їх попередня обробка			
1.1 Теорія		1.2 Практика	
1.1.1	Визначення та властивості різних основ	1.2.1	Перевірка стану, попередня обробка та можливості обробки
1.1.2	Мінеральні основи	1.2.2	Мінеральні основи
1.1.3	Деревина / Матеріали з деревини	1.2.3	Деревина/ Матеріали з деревини
1.1.4	Залізо, сталь та кольорові метали	1.2.4	Залізо, сталь та кольорові метали
1.1.5	Полімерні, штучні основи	1.2.5	Полімерні, штучні основи
1.1.6	Скло	1.2.6	Скло
1.1.7	Інструменти, пристрої та машини для обробки відповідних поверхонь	1.2.7	Інструменти, пристрої та машини для обробки відповідних поверхонь
1.1.8	Фізичні, механічні та хімічні властивості матеріалів	1.2.8	Професійне накривання з метою захисту поверхонь
1.1.9	Пігменти	1.2.9	Технологічна демонстрація майстром у зв'язку з відповідними основами
1.1.10	Органічні / неорганічні в'яжучі речовини	1.2.10	Технологічне виконання учнями
1.1.11	Утеплювальні матеріали	1.2.11	Можливе виконання робіт на реальних об'єктах
1.1.12	Будівельні матеріали для реставраційних робіт, для історичних будівель, для внутрішніх приміщень та для фасадів	1.2.12	Різноманітні робочі методи у зв'язку з відповідними основами вручну та у механічний спосіб.

1.1.13	Фарби, емалі і лаки
1.1.14	Визначення обсягів робіт/ Заміри поверхонь
1.1.15	Визначення обсягів матеріалів
1.1.16	Екологія та економіка
1.1.17	Охорона праці, безпека та попередження нещасних випадків

Модуль 2. Основи кольорознавства та формотворення

2.1 Теорія		2.2 Практика	
2.1.1	Фізичні основи кольорів та їх фізіологічні, психологічні впливи на людину	2.2.1	Виконання сумішей кольорів за допомогою ПК/ вручну
2.1.2	Системи класифікації кольорів та суміші кольорів	2.2.2	Креслення форм та архітектурних елементів та їх виконання в кольорі
2.1.3	Теорія гармонії кольорів	2.2.3	Вправи зі змішування кольорів у зв'язку з простором та формами із врахуванням контрастів, акцентів та пропорцій
2.1.4	Акценти/ ритм, симетрія та асиметрія	2.2.4	Кольорові композиції будівель та внутрішніх приміщень за допомогою ПК, вручну у вигляді проєктних робіт
2.1.5	Контрасти, акценти, пропорції та масштаб	2.2.5	Виготовлення кольорових проєктів, планів та планів з застосовуваних матеріалів
2.1.6	Історія архітектури та архітектурні стилі	2.2.6	Інструменти, пристрої та машини для обробки відповідних основ
2.1.7	Будівельні елементи та види конструкцій будівель та споруд	2.2.7	Технологічна демонстрація майстром
2.1.8	Декоративні архітектурні	2.2.8	Технологічне виконання учнями

	елементи/ стилістичні особливості архітектурних пам'яток міста та їх реставрація		в експериментальних кабінах та на експериментальних стендах
2.1.9	Технологія малярних робіт у реставрації будівель	2.2.9	Можливе виконання робіт на реальних об'єктах

Модуль 3. Основи опорядження та оформлення, архітектури і реставрації

3.1 Теорія		3.2 Практика	
3.1.1	Основи малюнку та композиції	3.2.1	Підготовка експериментальних площ
3.1.2	Основи комп'ютерного проектування	3.2.2	Інструменти і пристрої. Застосування пензлів в залежності від матеріалу, з якого їх виготовлено
3.1.3	Шрифти і форми	3.2.3	Технологічна демонстрація майстром
3.1.4	Будівельні креслення і плани (горизонтальні проекції)	3.2.4	Технологічне виконання учнями
3.1.5	Виконання креслень малюнків розгортки з дверми, вікнами та архітектурними елементами	3.2.5	Кольорове заповнення розгортки з дверми, вікнами та архітектурними елементами
3.1.6	Основи перспективи	3.2.6	Креслення перспективи на експериментальних основах та її кольорове оформлення
3.1.7	Виконання простої перспективи за допомогою ПК	3.2.7	Виконання диспозиційних планів
3.1.8	Виконання планів кольорового оформлення в цифровому вигляді	3.2.8	Попередження нещасних випадків, охорона праці та безпека

3.1.9	Малюнки і креслення дизайнерські і архітектурні. Вступ у техніку дизайнерських програм та програм для плотера	3.2.9	Інструктаж майстром щодо шрифтових зображень, знаків, форм та логотипів / та самостійне виконання учнями
3.1.10	Комунікативні техніки		
3.1.11	Розвиток шрифтів та форм в плані історії мистецтв		
3.1.12	Інтеграція шрифтів і знаків у площини і об'єкти		

Модуль 4. Опорядження внутрішніх приміщень сучасне / історичне

4.1 Теорія		4.2 Практика	
4.1.1	Кольорове опорядження сучасне.	4.2.1	Перевірка основи та її підготовка.
4.1.2	Кольорове опорядження історичне.	4.2.2	Інструменти, пристрої та машини, їх застосування та догляд за ними.
4.1.3	Кольорові контрасти.	4.2.3	Методи професійного накривання поверхонь, правильне обклеювання захисними матеріалами.
4.1.4	Мистецько-історичний розвиток кольорів та форм.	4.2.4	Відбивання країв архітектурних елементів вручну.
4.1.5	Інструментознавство, пристрої та апарати.	4.2.5	Робота з малярною лінійкою / мальштоком та фільонковим пензлем.
4.1.6	Види та класифікація фарбових покриттів.	4.2.6	Опорядження декоративних ліпних елементів.
4.1.7	Основи та норми опорядження.	4.2.7	Виконання диспозиційних планів.
4.1.8	Оптичний вплив вигляду приміщення у зв'язку з кольоровим опорядженням.	4.2.8	Виконання планів кольорового оформлення.
4.1.9	Виконання диспозиційних	4.2.9	Охорона праці та безпека

	планів		праці.
4.1.10	Визначення обсягів та розмірів за допомогою планів (горизонтальних проекцій) та простих розрахунків	4.2.10	Виконання різних варіантів замовлень клієнта із врахуванням різних видів інтер'єрів
4.1.11	Охорона праці та безпека праці у зв'язку з простими риштуваннями – стаціонарними та колісними		

Модуль 5. Опорядження шпалерами сучасне / історичне

5.1 Теорія		5.2 Практика	
5.1.1	Основи у внутрішніх приміщеннях, їх характер. Стеля, стіна, підлога	5.2.1	Обговорення замовлень клієнта та їх практична реалізація
5.1.2	Історія/ Розвиток шпалер/ інших стінових драпірувань	5.2.2	Перевірка стану основи та її підготовка
5.1.3	Класифікація шпалер та їх виготовлення	5.2.3	Встановлення допоміжних та великих риштувань
5.1.4	Технічні вказівки щодо застосування / Символи маркування шпалер	5.2.4	Замішування клею за правилами та нормами в залежності від характеру основ / від видів шпалер
5.1.5	Шпалери та їх оптичний вплив у сфері опорядження внутрішніх приміщень	5.2.5	Інструменти, які відносяться до роботи зі шпалерами, пристрої, машини та різна техніка
5.1.6	Методи наклеювання та способи наклеювання	5.2.6	Порізка шпалер відповідно до потреб клієнта
5.1.7	Розрахунки потреб у шпалерах у зв'язку з різними замовленнями клієнта	5.2.7	Технологія наклеювання шпалер, демонстрація майстром

5.1.8	Виконання диспозиційних планів	5.2.8	Технологія наклеювання шпалер, самостійне виконання учнями
5.1.9	Історичні шпалери, драпірування, їх виготовлення та обробка бордюрів	5.2.9	Виконання диспозиційних планів

Модуль 6. Виконання архітектурних елементів за допомогою сухого будівництва

6.1 Теорія		6.2 Практика	
6.1.1	Можливості зміни приміщень завдяки сухому будівництву/ Сфери застосування	6.2.1	Оснащення майстерні
6.1.2	Вказівки у зв'язку зі специфікою матеріалів	6.2.2	Склад матеріалів
6.1.3	Технологічна послідовність робіт	6.2.3	Комплектація інструментів, пристроїв та технічного оснащення
6.1.4	Виконання диспозиційних планів	6.2.4	Встановлення робочих риштувань
6.1.5	Виконання переліків необхідних матеріалів	6.2.5	Технологічний порядок (від виконання каркасів і стійок до обшивки гіпсокартоном)
6.1.6	Вимоги та кваліфікаційні рівні виконання робіт щодо можливост. пізнішої обробки поверхонь	6.2.6	Інтеграція віконних та дверних елементів
6.1.7	Охорона та безпека праці	6.2.7	Виконання та встан. ліпних елементів сучасне та історичне
6.1.8	Технологія та норми встановлення риштувань та	6.2.8	Технологічна демонстрація майстром

	допоміжних конструкцій		
6.1.9	Виготовлення та встановлення ліпнини у історичних приміщен.	6.2.9	Технологічне виконання учнями
6.1.10	Обговорення різноманітних замовлень клієнта	6.2.10	Виконання різноманітних замовлень клієнта
6.1.11	Монтаж віконних та дверних елементів	6.2.11	Виконання модулів сухого будівництва за розмірами експериментальних кабін
6.1.12	Ізоляція стельових та стінових конструкцій	6.2.12	Безпека та охорона праці
6.1.13	Армування та шпаклювання швів та елементів конструкцій	6.2.13	Виконання диспозиційних планів
6.1.14	Кошториси у рамках замовлень та заміри		

Модуль 7. Опорядження фасадів сучасне / історичне

7.1 Теорія		7.2 Практика	
7.1.1	Архітектурні стилі сучасні/ історичні	7.2.1	Обробка замовлень клієнта
7.1.2	Конструкція, архітектура і структура будівель	7.2.2	Обробка даних щодо сучасних та історичних фасадів на ПК
7.1.3	Різноманітні архітектурні елементи відповідно до будівельних стилів на різних фасадах	7.2.3	Виконання кольорових проєктів на ПК та реалізація їх вручну
7.1.4	Робота з ПК над кольоровим опорядженням сучасних фасадів	7.2.4	Підготовка основи екземплярно на експериментальних стендах
7.1.5	Робота з ПК над кольоровим опорядженням історичних фасадів	7.2.5	Накреслювання фрагментів фасадів
7.1.6	Робоча технологія та	7.2.6	Виконання кольорових

	матеріалознавство у сфері ремонту сучасних фасадів		концепцій
7.1.7	Робоча технологія та матеріалознавство у сфері ремонту історичних фасадів	7.2.7	Виконання фрагментів площин у кольорі відповідно до концепцій
7.1.8	Пристосування для роботи на великих висотах (риштування)	7.2.8	Внесення стилєвих елементів, а також їх кольорове довершення
7.1.9	Охорона та безпека праці	7.2.9	Включення спеціальних технік у фрагменти фасадів- сучасних/ історичних
7.1.10	Контроль якості	7.2.10	Технологічна демонстрація майстром
7.1.11	Виконання диспозиційних планів для сучасних фасадів	7.2.11	Технологічне виконання учнями
7.1.12	Виконання реставраційних планів для історичних фасадів	7.2.12	Обробка та реставрація фасадів у генеральному плані міста Львова

Модуль 8. Енергетичний ремонт будівель

8.1 Теорія		8.2 Практика	
8.1.1	Формулювання системи скріпленої теплоізоляції	8.2.1	Допоміжні риштування/ Встановити риштування та вказати на технічні норми
8.1.2	Заощадження енергії із врахуванням аспекту захисту навколишнього середовища	8.2.2	Приписи щодо попередження нещасних випадків, охорона праці та безпека
8.1.3	Класифікація і типи систем скріпленої теплоізоляції	8.2.3	Перевірка стану поверхні, підготовка основи
8.1.4	Конструктивні та	8.2.4	Представлення інструментів та пристроїв для виконання

	технологічні рішення		системи скріпленої теплоізоляції
8.1.5	Розрахунки щодо теплоізоляції та норми	8.2.5	Професійне нанесення системи скріпленої теплоізоляції відповідно до теоретичних основ на практиці
8.1.6	Технології	8.2.6	Технологічна демонстрація майстром
8.1.7	Риштування та приписи щодо попередження нещасних випадків	8.2.7	Технологічне виконання учнями
8.1.8	Перевірка стану основ та їх попередня обробка	8.2.8	Виконання учнями диспозиційних планів для системи скріпленої теплоізоляції
8.1.9	Покриття залежно від системи	8.2.9	Кольорове опорядження із врахуванням архітектурних особливостей та розташування об'єкту
8.1.10	Можливостів кольорового опорядження фасадів та архітектурних елементів	8.2.10	Можливе виконання робіт на реальних об'єктах
8.1.11	Виконання диспозиційних планів		
8.1.12	Контроль якості		
8.1.13	Визначення розмірів площин утеплення		

Модуль 9. Спеціальні техніки. Сучасні

9.1 Теорія		9.2 Практика	
9.1.1	Формулювання спеціальних технік/ імітаційне малярство	9.2.1	Перевірка та підготовка основ
9.1.2	Види креативних технік	9.2.2	Демонстрація та інструктаж стосовно спеціальних, креативних технік

9.1.3	Класифікація спеціальних технік у співвідношенні з будівельними стилями та епохами	9.2.3	Пояснення щодо інструментів та матеріалів у відповідності до технік
9.1.4	Кольорове опорядження на основі природних матеріалів	9.2.4	Самостійна робота учнів на експериментальній основі
9.1.5	Інструмент, який відповідає конкретним технікам, пристрої та допоміжні засоби	9.2.5	Супровід та коригування експериментальних робіт майстром
9.1.6	Матеріали та фарби для конкретних технік	9.2.6	Виконання диспозиційних планів
9.1.7	Роботи з плотом для виконання шрифтових технік	9.2.7	Контроль якості
9.1.8	Різні робочі процеси та системи нанесення фарб та інших матеріалів, що відповідають конкретним технікам	9.2.8	Виготовлення взірцевих та демонстраційних дощок, плит
9.1.9	Виконання диспозиційних планів		
9.1.10	Охорона та безпека праці		
9.1.11	Контроль якості		

Модуль 10. Спеціальні техніки. Історичні

10.1 Теорія		10.2 Практика	
10.1.1	Визначення поняття спеціальних технік/Імітаційне малярство	10.2.1	Перевірка основи та відповідна підготовка основи
10.1.2	Види креативних технік – історичні	10.2.2	Представлення та технологічна демонстрація відповідних історичних спеціальних технік
10.1.3	Віднесення спеціальних технік до відповідними будівельних стилів та епох	10.2.3	Пояснення щодо інструментів та пристосувань у зв'язку з певними техніками
10.1.4	Кольорове опорядження на основі історичних матеріалів	10.2.4	Самостійна практична робота учнів на експериментальній основі
10.1.5	Інструменти, пристосування та допоміжні засоби у	10.2.5	Супровід робіт учнів та виправлення помилок майстром

	відповідності до технік		
10.1.6	Матеріали та фарби/природні пігменти, що відповідають конкретним технікам	10.2.6	Виконання диспозиційних планів
10.1.7	Робочі процеси, які пов'язано з конкретними техніками	10.2.7	Контроль якості
10.1.8	Виконання диспозиційних планів	10.2.8	Виготовлення взірцевих та демонстраційних щитів та панелей
10.1.9	Охорона та безпека праці	10.2.9	Історичні техніки, серед них – Sgraffito, імітація мармуру, позолота, казеїнове малярство
10.1.10	Контроль якості		
10.1.11	Обговорення технік, які застосовуються у реставрації та виконання їх на практиці		

ДОДАТОК В

Зміст основних модулів (за німецьким зразком) з професії «столяр будівельний, виробник художніх виробів з дерева»

Навчальний модуль 1 / 1-й навчальний рік

Основи столярного ремесла

Загальна кількість годин: 665 208 годин теорії та 457 год практики (вкл. 175 виробничої практики та 7 годин – атестація)

Теорія	Практика
Модуль 1.1. Матеріалознавство (34 години) >Структура стовбура дерева / складові частини >Визначення окремих порід деревини >Можливості використання різних порід деревини /фізичні властивості >Вологість деревини для різні виду застосування >Шкідники деревини (тварини та грибки) >Довговічність та погодостійкість >Види шпону, виготовлення шпону, товщина шпону >Плитні матеріали для виробництва меблів та в будівництві, властивості та можливості застосування >Основні знання про клеї та лаки з емалями	Модуль 1.1. (Навчальна майстерня) >Догляд за інструментом >Заточка ручного інструменту >Порізка заготовки масивної деревини вручну >Порізка під прямим кутом >Стругання прямокутних країв (під 90°) >Розмітка за допомогою рейсмасу >Застругування вирізаної деталі на потрібну ширину та товщину >Практична демонстрація окремих робочих кроків з поясненням порядку дій

Модуль 1.2. Технологія (92 години) >Вступ у з'єднання дерев'яних деталей та їх властивості / застосування /міцність >Корпусні конструкції з масивної деревини та плитні матеріали >Сушка деревини / зберігання деревини >Вступ у інструментознавство >Догляд за інструментом >Інструмент для замірів та розмітки / Допуски >Вступ у техніку замірів та розмітки >Порядок чучних робіт зі струганком, пилюкою та стамескою та спосіб дії інструментів	Модуль 1.2. (Навч. майстерня) >Практичне виконання та закріплення технологій замірів та розмітки >Виготовлення за допомогою ручного інструменту перших з'єднань деталей-таких, як: — ящикове шипове з'єднання — наскрізне шипове з'єднання — зміцнені клинами з'єднання — клеювання плити по ширині — включно з обробкою вручну >Виконання фаски / заокруглювання струганком
Модуль 1.3. Спеціалізоване креслення (34 год.) >Матеріали для спеціалізованого креслення у столярів >Види шрифтів >Порядок вказування розмірів накреслених деталей >Формати аркушів / Розмітка аркуша >Зображення за допомог. креслення / Перспективи	Модуль 1.3. (Навчальна майстерня) >Повне виготовлення першого виробу (стілець або просте вікно) та всі необхідні робочі кроки: -перелік деревини, порізка, стругання, з'єднання деревини - Складання, опорядження поверхні
Модуль 1.4. Електротехніка (18 годин) >Постійним струм / Змінний струм >Конструкція та спосіб дії електродвигунів >Електричні прилади	Модуль 1.4. (Навчальна майстерня) - Практичний інструктаж з охорони праці (включно із підтвердженням учнями) >Уникнення поранень та ушкоджень ручним інструментом
Модуль 1.5. Охорона праці (30 годин) >Основи охорони праці у майстернях >Протипожежний захист / Евакуація >Перша допомога у нещасних випадках / Пораненнях >Охорона праці у роботі з електричними верстатами / машинами	Модуль 1.5. (Виробнича практика) Закріплення та доповнення вже набутих навичок, фахових знань у відповідному комерційному підприємстві на практиці

Навчальний модуль 2 / 2-й навчальний рік

Виготовлення вікон і дверей, підлог

Загальна кількість годин: 550 171 години теорії та 379 години практики (вкл.
175 годин практики на підприємстві та 7 годин – атестація)

Теорія	Практика
Модуль 2.1. Матеріалознавство (17 годин) >Сушка деревини, сушильна камера, виготовлення, склад деревини >Виготовлення, мета застосування фанери, Плитні матеріали різного призначення >Ізоляційні плити (сандвіч-плити) для дверей та обшивок >Скло, включно: звичайне скло, фігурне скло, ізоляційне скло (в склопакетах) >матеріали для обробки поверхонь вікон, підлог та сходів >Клеї, їх класифікація та застосування	Модуль 2.1. (Виробниче навчання в майстерні) > практичне облаштування спеціалізованого складу деревини >Порізка: -дощок з кругляка, бруса та кругляка -плитних матеріалів >Підготовка та стругання за допомогою верстатів >Кутові з'єднання, виконані фрезерним інструментом >практичне застосування різноманітних Матеріалів для обробки деревини
Модуль 2.2. Технологія (102 години) >Верстатознавство з принципом роботи окремих верстатів, застосування, порядок роботи у обробці деревини, охорона праці >Виготовлення клеєних деталей, фізичні властивості, гнучкість, еластичність >Технологія скління різними видами скла <i>inklusive der speziellen Materialien</i> >Норми та приписи >Профілактичний захист деревини та усування наявних пошкоджень >технологічні процеси у проєктуванні та виготовлення вікон і дверей, підлог >Структура різних конструкцій	Модуль 2.2. (Виробниче навчання) >Практична охорона праці на всіх деревообробних верстатах >Виготовлення зразків поверхонь різних конструкцій підлог: – Паркет з різним видом стелення – Підлога з дощок на несучій конструкції – практичне виконання заходів, необхідних з точки зору будівельної фізики >Вигот. вікон і дверей як практична справа: -кутові з'єднання, профілювання, кілкування -конструкції фільонок -Виготовлення з'єднання у арці >Обробка скла (свердління, порізка) >Практичне виконання технології

підлог >З'єднання деревини, клеєний брус >Фурнітура для: вікон і дверей, елементи кріплення >Звукозахист /гідрозахист та протипожежний захист елементів з деревини	скаління >Обробка поверхонь (вручну та на фарбувальному пульті) >Наоливлення та воскування різної деревини >Виготовлення взірця вікна зі всіма робочими кроками
Модуль 2.3. спеціалізоване креслення (30 год.) >Креслення розрізів, перспективи >Детальні креслення вікон і дверей (зовнішні двері, внутрішні двері) у різних масштабах >Креслення конструкцій різних видів підлог. Із врахуванням теплоізоляції та будівельної фізики	Модуль 2.3. (Виробниче навчання) >Заміри та практичне виконання поверхонь та будівельних пройм >Робочі (заводські) креслення у масштабі 1 : 1 для дверей та вікон >Розрахунки різних видів арочних конструкцій >Креслення та виготовлення шаблонів
Модуль 2.4. Електротехніка (22 години) >Електронні пристрої для вимірювання відстаней та кутів >Прості схеми підключення >Проектування та монтаж електричних / електронних вбудованих елементів у вікнах та дверях	Модуль 2.4. (Виробнича практика)

Навчальний модуль 3 /1- й семестр 3-го навчального року

Виготовлення меблів, обшивка стін та стелі панелями або плитами, сходи

Загальна кількість годин: **439** 120 годин теорії та 319 годин практики (вкл. 175 виробничої практики та 7 годин – атестація)

Теорія	Практика
Модуль 3.1. Матеріалознавство (12 годин) >Застосування різних шпонів у виготовленні меблів >місцева та іноземна деревина та їх особливості >Меблеві та сходові лаки >Плитні матеріали та : -Склад матеріалів	Модуль 3.1. (Виробниче навчання) >Застосування спеціальних верстатів та пристроїв у виготовленні сходів >Практичне виконання креслення у масштабі 1 : 1 Для виготовлення поворотної сходової системи, включно з необхідними фрезерними шаблонами >Виготовлення гнутих елементів,

-Обробка поверхонь >Фурнітура у виробництві меблів >Кріплення у виготовленні сходів	розворотів >Виконання заглиблень та монтажу проступів та підсходин у боковини (косоури) при стіні та під перилами >Практичне застосування восків та лаків
Модуль 3.2. Технологія (72 годин) >Конструкції сходів включно: -прості та поворотні сходові системи -вставні та накладні сходи >Конструкція меблів -Виготовлення корпусів та рам -Конструкції шухляд -Конструкції задніх стінок -Фільонки >Кілкові та шипові з'єднання >Шпонна техніка з використанням сучасних матеріалів >Поєднані шпони / Інтарзії >Крайові рамочні профілі тонкі та брускові уплитних матеріалах у випадку техніки шпонування >Використання різноманітних матеріалів для обробки поверхонь >Основи повного оформлення внутрішнього простору (приміщень)	Модуль 3.2. (Виробниче навчання) >Практичне застосування спеціальних верстатів для виготовлення меблів (верстат для свердління під кілки, верстат для проклеювання країв) >Підготовка шпону та наклеювання у шпону вальному пресі >Виготовлення шпонованої плити з хрестоподібним швом, з прожилкою та фризом з трьох різних порід деревини >Виготовлення меблевих дверей зі шпонованої плити зі шпонуванням зворотної сторони та з прихованою рамкою з тонкого бруска >Виготовлення меблевого виробу з двома шухлядами (включно з рейками та конструкцією втопленого дна), із задньою стінкою в пазах та з ніжками з масиву деревини >Виготовлення ряду шипів вручну: відкрите та приховане з одної сторони шипове з'єднання стінок з шипами «ластівчин хвіст»; шипові з'єднання перевернуто-конусоподібних коробів та шипові усорізні з'єднання; стругання та профілювання; практичні вправи з обробки поверхонь: протравлювання / забарвлення; лазурування / покриття лаком або емаллю; нанесення вручну та напилувальною технікою.

Модуль 3.3. Машинознавство (робота з верстатами) (36 годин) >Швидкість порізки та подачі >Спеціальні верстати для виготовлення меблів та сходів: -Свердлильні машини для кілків та фурнітури -Верстати для проклейки країв -Пильні верстати для порізки плит -Фрезерний профілювальний інструмент -Шліфувальні верстати стрічкові та валові -Свердлильні та фрезерні шаблони	Модуль 3.3. (Виробнича практика) Закріплення та доповнення вже здобутих навичок та фахових знань у відповідному комерційному виробничому підприємстві
---	---

Навчальний модуль 4 / 2-й семестр 3-го навчального року

Ремонт дерев'яних елементів та поверхонь, вступ у реставраційні роботи

Загальна кількість годин: 567

188 годин теорії

та 379 годин практики (вкл. 175 год. виробничої практики і 7 годин – атестація)

Теорія	Практика
Модуль 4.1. Матеріалознавство (34 години) >Історичні клеї та робота з ними: -кістковий, шкірний клей, клей з нервових тканин -рибний клей, казеїновий клей >Матеріали для інтарзій та інкрустацій, комбінації з латунню та перламутром >класичні засоби для обробки поверхонь: -рослинними оливами -воском та шеллаком -олійними фарбами та органічними пігментами	Модуль 4.1. (Виробниче навчання) >Шпонування пиляним та струганим (ножовим) шпоном за допомогою плечового ножа, інструментом для ажурного вирізання прожилок та шпонкової пили >Виготовлення профілю за завданням (доповнення) -Часткова заміна / повна заміна -струг для виготовлення хвилеподібних профілів >практичне виконання укріплення масивної деревини Включно із захистом деревини >реставрація окремих місць патинованої поверхні
Модуль 4.2. Технологія (61 година) >Робота з історичними клеями >Виготовлення та робота із засобами для обробки поверхонь	Модуль 4.2. (Виробниче навчання) >Комплексне виконання реставрації на конкретному об'єкті зі всіма робочими кроками:

>Робота з рецептними та інрецентними смолами, оливами, восками та шеллаком >історичні основи конструкцій: -меблі та панельні обшивки -вікна і двері	-концепція та оцінка стану -вибір матеріалів -виготовлення речовин для обробки поверхні за історичною рецептурою >Реставрація інтарсій та інкрустацій та комбінацій матеріалів
Модуль 4.3. Креслення / Ескіз (43 години) >Креслярські та рисункові ескізи шпонкових малюнків >Доповнювальні креслення в рамках концепції реставрації >детальні креслення історичних меблів, дверей	Модуль 4.3. (Виробниче навчання) >реставрація історичних вікон і дверей: -Прийняття до сучасного використання із врахуванням історичного елементу >Виготовлення та пігментація олійної фарби
Модуль 4.4. основи реставрації (27 годин) >Вступ у науку про стилі від романіки до сучасності >Венеційська хартія >Реверсивні методи роботи >Основи реставраторського попереднього дослідження та складання робочої концепції >Віднесеність деталей /елементів до епох	Модуль 4.4. (Виробниче навчання) >Реставрація сходів, підлог та паркету: -укріплення нестабільних основ -варіанти обробки поверхонь в історичному контексті >бережлива заміна / доповнення >покращення звукоізоляції при кроках та наступанні >виготовлення паркетної плити за завданням
Модуль 4.5. реставрація поверхонь (23 години) >Основи кольорознавства, застосування співвідношення кольорів у реставрації (система NCS) >Кольорові композиції та доповнення >органічні, тваринні та рослинні пігменти >Часткова виїмка видалення пошкоджених поверхонь	Модуль 4.5. (Виробнича практика) Закріплення та доповнення вже здобутих навичок та фахових знань у відповідному комерційному виробничому підприємстві

Модулі розширеної програми навчання – 5 і 6

Для додаткового навчання на 4-му курсі (році) Реставратора

Модуль 5.1 Навчання столяра за розширеною програмою Теоретична частина:
105 годин / Практична частина: 262 годин

Модуль 5.2 Продовження навчання реставратора Теоретична частина: 243 год.
/ Практична частина: 435 год.

Модуль 5.1 Навчання столярів за розширеною програмою	Модуль 5.2 Продовжений курс реставрації
>Ескіз, концепція та виготовлення складних шпону вальних робіт (наприклад, комбінація матеріалів, аркоподібні двері шафи) >Включання та інтеграція сучасних матеріалів та фурнітури у меблевому виробництві (напр., освітлення і т.д.) >Спеціальні, нетипові конструкції у виробництві вікон і дверей >Звукозахист >Теплозахист >Захист від зламу >Конструкції з поєднанням деревини та Алюмінію (комбіновані матеріали) >особливі види фарбо-лакового опорядження: >Фарбо-лакове опорядження з ефектом металіку >товстошарове покриття фарбою та лаком >Шліфовані лаки (метод зняття шару) >Обробка скла та робота зі склом >Свердління та пиляння скла >Обклеювання проти ультрафіолету >розширене вивчення верстатів і машин >Фрезери CNC (ЦПУ) >Спеціалізовані пристрої для фурнітурної техніки >Вступ у теслярство >Комплексна атестаційна робота >Ескіз (проект), креслення, рисунок, розрахунки матеріалу, витрат, а також виготовлення та реалізація на практиці:	>Різьба та вступ у розділ дерев'яної скульптури- роботи та їх реставрація >розширене матеріалознавство -клеї -виготовлення пігментів -суміші оливи -комбінації (оливи, воски, бурштинові лаки) -спеціалізовані шпони -заморські породи деревини -точне повторення лаків у їх виготовленні для демонстрації та для ретушування >Технології реставрування -зміцнення деревини -Метод "ВЕТА" -Захист деревини профілактичний та у боротьбі з наслідками у захисті історичних пам'яток (встойчні та сучасні методики) -конструктивний захист деревини -покращення функціональності -прості хімічні аналізи -"Сенс та безсенсовність" сучасних технічних методів у захисті історичних пам'яток >Засади реставрації (розширено) -Стилезнавство з продовженням та з розширеною часткою напрямку меблів та фурнітури (окуть)

>комплексів меблів для житла >внутрішнього оформлення та устаткування магазинів та офісів >Спеціалізованих, нетипових конструкцій вікон і дверей >сходів >моделей каркасів дахів	-Історія будівництва і архітектури -суміжні ремісничі спеціальності (метал / вітраж) -аналіз колишніх, минулих реставрувань та усунення проблем
---	---

Модуль 6 – Основи економіки підприємства

Теорія: 243 години

Основи економіки підприємства загально	Складання індивідуального бізнес-плану (запрошений доцент)
>Норми і кошторис -робота з державними нормами щодо цін -вільна калькуляція (кошторис) погодинної ставки та специфічних витрат -Складання пропозицій -Уточнювальний кошторис / залучання субпідрядників -задавання часу та робочих завдань найманим працівникам >Закупівлі та отримання комерційних пропозицій від постачальників >Складська справа відповідно до потреб виробництва >Перевірка, аналіз та оптимізація виробничих процесів >Заміри та фінансові розрахунки >Виставлення рахунків / листи-попередження щодо несвоєчасно виконаних зобов'язань >Поведінка з клієнтами / вербування клієнтів >Спілкування з державними органами >Робота з персоналом, кадрами / навчання та підвищення кваліфікації >правові засади, створення об'єднань з іншими, третіми фірмами у рамках великомасштабних будівельних замовлень, підрядів >Спілкування, комунікативність всередині	(Auszug, Plan externer Dozent im Detail als Anlage) >Пояснення понять, термінів, загальні вимоги до бізнес-плану >Пошук та структурування бізнес-ідеї >аналіз потенційного ринку (на ієгональному та міжрегіональному рівнях), збір інформації >Аналіз «SWOT», складання та оцінка >Вибір виробничих, бізнесових стратегій >Ціноутворення та можливості збуту >Потреба у персоналі та провадження політики персоналу >Правові засади (податки, соціальні збори, правові, юридичні форми підприємств) >матеріало-технічні передумови (виробничі площі, оснащення, устаткування) >Пошук фінансових джерел та можливостей фінансування, кредитування >Ризики і мінімізація ризиків >Структура виробничих процесів >План фінансування та інвестування

підприємства та назовні >Планування ліквідності / залучення фінансування та кредитування від зовнішніх інституцій (банків та за рахунок фінансової участі) >Планування роботи та баудівельних майданчиків, підготовка виконання робіт >профілактика економічно-кризових явищ >Застосування електронної обробки даних на підприємстві -Презентування власної фірми -Бухгалтерія, контроль витрат -Розрахунки з податковою -Заробітна платня -Підготовчі розрахунки з метою виконання відповідних закупівель	Результат: складання індивідуального плану зі всіма компонентами, представлення та захист перед комісією в рамках заключної атестації
--	---

ДОДАТОК Г

НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН ДЛЯ FACHOBERSCHULE (FOS)

(<https://www.fs-bau-muenchen.de/ausbildung>)

Обов'язкові предмети	Один рік навчання	Два роки навчання
Німецька ¹	2	-
Англійська ¹	2	2
Математика I	5	-
Математика II ^{1,2}	-	2
Економіка та соціальні дослідження ¹	2	-
Промислова психологія	2	-
Бізнес-адміністрування	-	2
Обробка даних	2	-
Будівельна фізика	3	-
Технологія будівельних матеріалів	4-й	-
Будівництво будівель	4-й	-
CAD	2	-
Будівельне право та планування ^{4,5}	2	4-й
Описова геометрія	2	-
Історія будівлі	-	1
Структурний аналіз	3	-
вимірювання	2	-
Усього	37	11

Факультативні предмети (+23 години на тиждень)	1 рік	2 роки
Будівництво будівель ^{4.5}	-	4-й
Будівництво будівель / CAD	-	2
Планування та проектування	-	2
Лісове будівництво / CAD	-	3
Розширення / гіпсокартон	-	2
Технічне будівельне обладнання ^{4.5}	-	3
Енергетичні докази ^{4.5}	-	3
Будівля в наявності ^{4.5}	-	3
Будівництво доріг та мостів ^{4.5}	-	4-й
Залізобетонна конструкція ^{4.5}	-	3
Цивільне будівництво / CAD	-	2
Технічне обслуговування доріг	-	2
Обстеження дорожнього будівництва	-	2
Гідротехніка та санітарна техніка ^{4.5}	-	3
Геотехніка ^{4.5}	-	3
Будівельна компанія ^{4.5}	-	3
Підготовка до роботи	-	3
Договірне право на будівництво ^{4.5}	-	3
Формування та управління компанією	-	2
Будівництво під ключ	-	2
Управління проектами	-	2
Об'єкт управління	-	2
Управління якістю та навколишнім середовищем	-	2
Дерев'яне будівництво ^{4.5}	-	2
Проектування конструкцій ^{4.5}	-	3
Будівельна біологія	-	2
Шумозахисні конструкції при розширенні ^{4.5}	-	3
Протипожежні конструкції в розширенні ^{4.5}	-	3
Поняття функціональної кімнати ^{4.5}	-	3
Статика розширення ^{4.5}	-	3
Статика розширення ^{4.5}	-	2
Управління розширенням ^{4.5}	-	3
Побудуйте в Європі	-	2
Бухгалтерський облік підприємств	-	2
Проектна робота	-	3
Технічна англійська	-	2
Професійна освіта	-	2
Всього	37	34

ДОДАТОК Д

ДОГОВІР ПРО СПІВПРАЦЮ МІЖ ФОНДОМ ІМЕНІ ЕБЕРГАРДА ШЬОКА, ДЕПАРТАМЕНТОМ ОСВІТИ І НАУКИ ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ ТА ВХІТУ №5 М. ВІННИЦІ З ПРОФЕСІЇ «РЕСТАВРАТОР ДЕКОРАТИВНО-ХУДОЖНІХ ФАРБУВАНЬ, МАЛЯР»

Договір про співпрацю	Kooperationsvertrag
Пілотний проект у галузі професійно-технічної освіти з метою модернізації та адаптації визначених професій	Pilotprojekt in der Berufsausbildung zur Modernisierung und Anpassung ausgewählter Berufe
Фонд ім. Ебергарда Шьока, в особі керуючого директора Петера Мьоллера, іменований надалі „Німецька сторона“, з одного боку та Департамент освіти і науки Вінницької обласної державної адміністрації в особі заступника начальника В. Бачинського та вище художнє професійно-технічне училище №5 м. Вінниця, в особі директора В. Титаренко, іменовані надалі „Українська сторона“, з іншого боку, уклали договір про наступне:	Zwischen der Eberhard-Schöck-Stiftung, vertreten durch den geschäftsführenden Vorstand, Peter Möller, nachstehend „Deutsche Seite“ genannt, und der Hauptabteilung für Bildung und Wissenschaft der Winnitzer Regionalstaatsverwaltung, vertreten durch den stellvertretenden Direktor W. Bachynskyj, sowie der höheren künstlerisch-berufstechnischen Schule Nr. 5 Winniza, vertreten durch den Direktor V. Tytarenko, nachstehend „Ukrainische Seite“ genannt, wird folgender Vertrag geschlossen:
1. Вступні положення	1. Präambel
В будівельній галузі України зростає попит на висококваліфікованих фахівців для виконання будівельних робіт та для управління будівельним виробництвом. Зростають вимоги до рівня знань, умінь, якості виконання, рівня кваліфікації, переліку робіт, які виконують кваліфіковані робітники, їх відповідність прийнятим у Західній Європі рівням та стандартам. Такі фахівці повинні володіти знаннями та уміннями з виконання опоряджувальних робіт, захистом технічного стану споруд, реставрації приміщень і споруд. Перелік професій, що відповідають таким категоріям, внесені у державний класифікатор професій. Знання та навички, які на даний час отримують ці фахівці, тільки частково орієнтовані на західноєвропейські стандарти. Для підвищення рівня професійної освіти, зростання конкурентної здатності українських робітників будівельного профілю, необхідно здійснити модернізацію та удосконалення змісту освіти. Метою німецько-українського Пілотного проекту є поширення досвіду модернізації професійно-технічної освіти у галузі будівництва та її адаптації до прийнятих у Західній Європі стандартів. За своїм змістом та концепцією даний Проект орієнтується на успішні результати впровадження німецько-українського модельного проекту «Модернізація освіти за професією «Маляр. Реставратор декоративно-художніх фарбувань» (2008-2014 рр. у державному	In der ukrainischen Baubranche wächst die Nachfrage nach hochqualifizierten Fachkräften im Bereich der Bauausführung sowie für Leitungsaufgaben in der Bauausführung. Es wird vermehrt verlangt, dass die Kenntnisse, Fähigkeiten, Erfüllungsqualität, Qualifikationsniveau und andere Charakteristika der Tätigkeiten dieser Fachkräfte mit dem in Westeuropa üblichen Niveau und Standard vergleichbar sind. Diese Fachkräfte sollen sich mit dem Innenausbau, dem Gebäudeschutz, der Raumgestaltung und der Renovierung und Restaurierung von Räumen und Bauten beschäftigen. Entsprechende Berufsbezeichnungen sind im Staatlichen Berufsklassifikator eingetragen. Die den Fachkräften vermittelten Kenntnisse und Fähigkeiten orientieren sich aber nur teilweise an westeuropäischen Standards. Eine Modernisierung und Anpassung der Inhalte der Berufsausbildung ist somit nötig, um das Qualitätsniveau der Bauausführung zu heben und die Wettbewerbsfähigkeit der ukrainischen Bau-Ausführer zu stärken. Das deutsch-ukrainische Pilotprojekt dient der Multiplikation der gesammelten Erfahrungen bei der Modernisierung der Berufsausbildung im Bauwesen und der Anpassung der Berufsausbildung an in Westeuropa übliche Standards. Es orientiert sich inhaltlich und konzeptionell an den erfolgreichen Ergebnissen des deutsch-ukrainischen Modellprojektes „Modernisierung der Malerausbildung“, das in den Jahren 2008-2014 an der staatlichen

навчальному закладі «Львівське вище професійне художнє училище»).

2. Предмет Договору

Даний договір базується на меморандумі до «Пілотного проекту у галузі професійно-технічної освіти з метою модернізації та адаптації визначених професій», який був підписаний між Фондом Ебергарда Шьока (Баден-Баден, Німеччина) та Міністерством освіти і науки (Київ, Україна) 10 червня 2014 року (див. додаток). Враховуючи вихідні положення відповідно до пункту 1 (Вступні положення), учасники договору зобов'язуються реалізувати спільний Німецько-Український модельний проект у сфері професійної освіти, який передбачає модернізацію та підвищення кваліфікаційного рівня професії «Маляр-дизайнер».

3. Цілі проекту

3.1 Метою проекту є модернізація на базі вищого художнього професійно-технічного училища №5 м. Вінниці підготовки з професії «Маляр-дизайнер», що буде орієнтуватися на результати німецько-українського модельного проекту «Модернізація освіти за професією «Маляр. Реставратор декоративно-художніх фарбувань» (2008-2014 рр. у державному навчальному закладі «Львівське вище професійне художнє училище»), приведення цієї професії до рівня західноєвропейських стандартів та її апробація. Результатом такого нового, зорієнтованого на західноєвропейські стандарти навчального процесу є підготовка фахівців широкого профілю, які володіють усіма необхідними у їх професії виробничими умінями та технологічними знаннями.

3.2 Обидві Сторони мають намір, після завершення підготовчих робіт та за наявності усіх відповідних передумов розпочати перший етап модернізованого курсу навчання у вересні 2015 року у вищому художньому професійно-технічному училищі №5 м. Вінниці.

3.3 Після завершення проекту навчальні програми, дидактичні матеріали та загальна проектна документація будуть представлені всім зацікавленим українським державним установам та професійно-технічним навчальним закладам для вільного ознайомлення. Ця документація буде складена таким чином, що за її допомогою результати проекту можуть бути втілені на базі інших українських професійно-технічних навчальних закладів. Подальше

Berufseinrichtung „Lwiwer höhere berufliche Kunstschule“ durchgeführt wurde.

2. Gegenstand des Vertrages

Der vorliegende Vertrag basiert sich auf dem von der Eberhard-Schöck-Stiftung (Baden-Baden, Deutschland) und dem ukrainischen Ministerium für Bildung und Wissenschaft (Kiew, Ukraine) am 10. Juni 2014 verabschiedeten Memorandum zum „Pilotprojekt in der Berufsausbildung zur Modernisierung und Anpassung ausgewählter Berufe“ (siehe Anlage).

Unter Berücksichtigung der im Punkt 1 (Präambel) genannten Ausgangslage verpflichten sich die Vertragspartner, gemeinsam ein deutsch-ukrainisches Modellprojekt in der Berufsausbildung zur Modernisierung und Anpassung des Berufes „Maler-Designer“ zu realisieren.

3. Projektziele

3.1 Ziel des Projektes ist es, an der höheren künstlerisch-berufstechnischen Schule Nr.5 Winniza die Berufsausbildung im Beruf „Maler/Designer“ auf Grundlage des deutsch-ukrainischen Modellprojektes „Modernisierung der Malerausbildung“ (2008-2014 an der staatlichen Berufseinrichtung „Lwiwer höhere berufliche Kunstschule“) zu modernisieren, an westeuropäische Standards anzupassen und in der Praxis zu erproben. Am Ende dieses neuen Ausbildungsganges steht ein im Berufsbild umfassend ausgebildeter Spezialist, der alle in seinem Beruf notwendigen handwerklichen Fähigkeiten und technologischen Kenntnisse besitzt.

3.2 Beide Seiten beabsichtigen, nach Abschluss der Vorarbeiten und bei Vorliegen der entsprechenden Voraussetzungen mit dem ersten Kursus des modernisierten Ausbildungsganges im September 2015 an der höheren künstlerisch-berufstechnischen Schule Nr.5 Winniza zu beginnen.

3.3. Nach Beendigung des Projektes werden ein in der Praxis erprobtes Lehrprogramm, didaktische Materialien und eine umfassende Projektdokumentation vorgelegt und allen interessierten ukrainischen staatlichen Stellen sowie Berufsausbildungseinrichtungen zugänglich gemacht. Diese Unterlagen werden so erstellt, dass mit ihrer Hilfe die Projektergebnisse an weiteren ukrainischen Berufsbildungseinrichtungen realisiert werden können. Die spätere Multiplikation der

розповсюдження результатів проекту відноситься винятково до спільних цілей учасників даного Договору. 4. Взаємні обов'язки учасників Договору 4.1. Німецька сторона 4.1.1. Фонд Ебергарда Шьока координує всю діяльність Німецької сторони. 4.1.2. Зобов'язується підтримувати даний проект фінансово та концептуально 3 роки. 4.1.3. Надає підтримку та консультації Українській стороні у розробці технологічної та педагогічної концепції з орієнтацією на західноєвропейські стандарти. 4.1.4. У разі потреби надає підтримку Українській стороні у підвищенні кваліфікації викладачів та майстрів виробничого навчання, які задіяні у проекті (навчальні курси у Львові та у Німеччині). 4.1.5. Консультує та підтримує Українську сторону щодо переобладнання та оснащення майстерні для професії «Малер-дизайнер». 4.1.6. Залучає до реалізації проекту німецьких спеціалістів та організації зі сфери професійної освіти та керує, координує і фінансує їх діяльність в рамках проекту. 4.1.7. Здійснює пошук спонсорів для оснащення майстерень, придбання робочого одягу, інструменту та матеріалів для проведення практичних занять. 4.1.8. Розробляє спільно з Українською стороною план заходів та фінансування проекту і повідомляє Українській стороні щонайпізніше до кінця року про обсяг проектного фінансування з боку Німецької сторони на наступний рік. 4.1.9. Має право уповноважувати для виконання координаційних проектних завдань на місці „Фонд підтримки будівельної галузі “ у м. Києві. 4.1.10. Після узгодження з Українською стороною має право залучати до проведення та фінансування проекту інші зацікавлені німецькі державні установи та суспільно-корисні фонди і організації. 4.1.11. Забезпечує постійний, безперебійний	Projektergebnisse gehört ausdrücklich zu den gemeinsamen Zielen der Vertragspartner. 4. Gegenseitige Verpflichtungen der Vertragspartner 4.1 Deutsche Seite 4.1.1. Die Eberhard-Schöck-Stiftung koordiniert alle Maßnahmen auf der deutschen Seite. 4.1.2. Verpflichtet sich, das Projekt finanziell und konzeptionell drei Jahre zu unterstützen. 4.1.3. Unterstützt und berät die ukrainische Seite bei der Entwicklung des technologischen und pädagogischen Konzeptes mit Orientierung auf westeuropäische Standards. 4.1.4. Bei Bedarf unterstützt die ukrainische Seite bei der Weiterbildung der am Projekt beteiligten Lehrer und Meister der Berufsausbildung (Ausbildungskurse in Lwiw und in Deutschland). 4.1.5. Berät und unterstützt die ukrainische Seite beim Umbau und bei der Ausstattung der Lehrwerkstatt für „Maler/Designer“. 4.1.6. Zieht zur Umsetzung des Projektes deutsche sowie ukrainische Berufsausbildungsexperten und Einrichtungen hinzu und leitet, koordiniert und finanziert deren Tätigkeit im Rahmen des Projektes. 4.1.7. Sucht Sponsoren zur Ausstattung der Lehrwerkstatt sowie für die Besorgung der Arbeitskleidung, Werkzeuges und Materials zur Durchführung der praktischen Ausbildung. 4.1.8. Erarbeitet gemeinsam mit der ukrainischen Seite jährlich einen Maßnahmen- und Finanzierungsplan für das Projekt und teilt der ukrainischen Seite jährlich bis spätestens zum Jahresende den Umfang ihres Anteils der Projektfinanzierung für das Folgejahr mit. 4.1.9. Hat das Recht, mit der Projektkoordinierung vor Ort die „Stiftung zur Förderung des Bauwesens“ in Kiew zu beauftragen. 4.1.10. Hat das Recht, in Abstimmung mit der ukrainischen Seite weitere interessierte deutsche staatliche Stellen und gemeinnützige Stiftungen und Einrichtungen an der Projektdurchführung und Projektfinanzierung zu beteiligen. 4.1.11. Gewährleistet einen ständigen, reibungslosen
---	--

зв'язок з Українською стороною за допомогою надання комунікаційних засобів (телефон, факс, електронна пошта), призначає головну відповідальну особу (координатор проекту) для всіх потреб проекту та узгоджує всі важливі, пов'язані з проектом питання, спільно з Українською стороною.

4.2 Українська сторона

4.2.1 Департамент освіти і науки Вінницької обласної державної адміністрації

4.2.1.1 Координує всю діяльність Української сторони.

4.2.1.2 Контролює та наглядає за реалізацією проекту у вищому художньому професійно-технічному училищі №5 м. Вінниці.

4.2.1.3 Сприяє вищому художньому професійно-технічному училищі №5 м. Вінниці у отриманні ліцензії на впровадження освітньої діяльності за новою професією та спеціальністю «Малер-дизайнер».

4.2.1.4 Надає підтримку вищому художньому професійно-технічному училищі №5 м. Вінниці у затвердженні Міністерством освіти та науки України державного замовлення на навчання відповідної кількості кваліфікованих робітників даного професійного напрямку.

4.2.1.5 Затверджує кошторис вищого художнього професійно-технічного училища №5 м. Вінниці та забезпечує його фінансування.

4.2.1.6 Забезпечує постійний, безперебійний зв'язок з Німецькою стороною за допомогою надання комунікаційних засобів (телефон, факс, електронна пошта), призначає головну відповідальну особу (координатора проекту) для всіх потреб проекту та узгоджує всі важливі, пов'язані з проектом питання, спільно з Німецькою стороною.

4.2.1.7 Проводить піар-заходи для повідомлення громадськості та зацікавлених українських установ і професійно-технічних закладів про хід та результати проекту та зобов'язується вказувати під час таких заходів та у відповідних проектних документах німецькі організації, що задіяні у проекті.

4.2.1.8 По завершенню проекту забезпечує

Контакт з українською стороною за допомогою надання комунікаційних засобів (телефон, факс, E-Mail), benennt einen zentralen Ansprechpartner (Projektkoordinator) für alle Belange des Projektes und stimmt alle wichtigen das Projekt betreffenden Fragen gemeinsam mit der ukrainischen Seite ab.

4.2 Ukrainische Seite

4.2.1 Hauptabteilung für Bildung und Wissenschaft der Winnitzer Regionalstaatsverwaltung

4.2.1.1 Koordiniert alle Tätigkeiten der ukrainischen Seite.

4.2.1.2. Kontrolliert und überwacht die Projektumsetzung an der höheren künstlerisch-berufstechnischen Schule Nr.5 Winniza.

4.2.1.3. Unterstützt die höhere künstlerisch-berufstechnische Schule Nr.5 Winniza bei der Erlangung einer Lizenz für die Einführung der Bildungstätigkeit in der neuen Berufsspezialisierung „Maler/Designer“.

4.2.1.4 Unterstützt die höhere künstlerisch-berufstechnische Schule Nr.5 Winniza bei der Erlangung des staatlichen Auftrags zur Ausbildung einer entsprechenden Anzahl von qualifizierten Fachkräften dieser Fachrichtung durch das Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine.

4.2.1.5 Genehmigt den Finanzplan der höheren künstlerisch-berufstechnischen Schule Nr.5 Winniza und besichert seine Finanzierung.

4.2.1.6 Gewährleistet einen ständigen, reibungslosen Kontakt mit der deutschen Seite durch Bereitstellen der notwendigen Kommunikationsmittel (Telefon, Fax, E-Mail), benennt einen zentralen Ansprechpartner (Projektkoordinator) für alle Belange des Projektes und stimmt alle wichtigen das Projekt betreffenden Fragen gemeinsam mit der deutschen Seite ab.

4.2.1.7 Führt PR-Maßnahmen zur Unterrichtung der Öffentlichkeit und interessierter ukrainischer staatlicher Stellen und Berufsbildungseinrichtungen über den Fortgang und die Ergebnisse des Projektes durch und verpflichtet sich, bei solchen Maßnahmen und in allen Projektdokumenten auf die am Projekt beteiligten deutschen Einrichtungen hinzuweisen.

4.2.1.8 Sorgt nach Beendigung des Projektes für die

розповсюдження результатів проекту. 4.2.1.9 Докладає зусиль для внесення професії «Малер-дизайнер» до Державного класифікатора професій або внесення до нього відповідних змін. 4.2.2 Вище художнє професійно-технічне училище № 5 м. Вінниця 4.2.2.1 Застосовує для професії «Малер-дизайнер» стандарти й навчальні програми, розроблені в ході Німецько-українського модельного проекту у Львівському вищому професійному художньому училищі та забезпечує їхню реалізацію за погодженням з Німецькою стороною. 4.2.2.2 Отримує за підтримки Головного управління освіти і науки Вінницької обласної державної адміністрації ліцензію на впровадження освітньої діяльності за новою професією та спеціальністю. 4.2.2.3 Формує та за підтримки Департаменту освіти і науки Вінницької обласної державної адміністрації затверджує у Міністерстві освіти та науки України державне замовлення на навчання відповідної кількості кваліфікованих робітників даного професійного напрямку. 4.2.2.4 Складає та затверджує у встановленому порядку штатний розклад. 4.2.2.5 Надає необхідні для модельного проекту приміщення, разом із Німецькою стороною та із залученням українських спонсорів забезпечує їх перебудову і модернізацію. 4.2.2.6 Бере участь у фінансуванні придбання необхідних для проекту інструментів, матеріалів, пристроїв, робочого одягу, а також переобладнання майстерень. 4.2.2.7 Забезпечує постійний, безперебійний зв'язок з Німецькою стороною за допомогою надання комунікаційних засобів (телефон, факс, електронна пошта), призначає головну відповідальну особу (координатора проекту) для всіх потреб проекту та узгоджує всі важливі, пов'язані з проектом питання, спільно з Німецькою стороною. 4.2.2.8 Розробляє спільно з Німецькою стороною	Multiplizierung der Projektergebnisse. 4.2.1.9 Bemüht sich um die Eintragung des Berufes „Maler/Designer“ in den staatlichen Berufsklassifikator oder die Eintragung von Änderungen bezüglich dieses Berufes in den bestehenden Berufsklassifikator. 4.2.2 Höhere künstlerisch-berufstechnische Schule Nr. 5 Winniza 4.2.2.1 Übernimmt die im Laufe des deutsch-ukrainischen Modellprojektes an der höheren beruflichen Kunstschule Lwiw entwickelten Standards sowie Lehrprogramme für den Beruf „Maler/Designer“ und sorgt in Abstimmung mit der deutschen Seite für deren Implementierung. 4.2.2.2 Erlangt mit Unterstützung der Hauptabteilung für Bildung und Wissenschaft der Winnizer Regionalstaatsverwaltung eine Lizenz für die Einführung der Bildungstätigkeit in der neuen Berufsspezialisierung. 4.2.2.3 Erstellt und mit Unterstützung der Hauptabteilung für Bildung und Wissenschaft der Winnizer Regionalstaatsverwaltung bestätigt im Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Ukraine den staatlichen Auftrag zur Ausbildung einer entsprechenden Anzahl von qualifizierten Fachkräften dieser Fachrichtung. 4.2.2.4 Verfasst und bestätigt ordnungsgemäß den Personalplan. 4.2.2.5 Stellt die für das Modellprojekt erforderlichen Räumlichkeiten zur Verfügung und sorgt gemeinsam mit der deutschen Seite und unter Heranziehung von ukrainischen Sponsoren für deren Umbau und Modernisierung. 4.2.2.6 Beteiligt sich an der Finanzierung der für das Projekt notwendigen Werkzeuge, Materialien, Geräte, Arbeitskleidung sowie am Umbau der Werkstätten. 4.2.2.7 Gewährleistet einen ständigen, reibungslosen Kontakt mit der deutschen Seite durch Bereitstellen der notwendigen Kommunikationsmittel (Telefon, Fax, E-Mail), benennt einen zentralen Ansprechpartner (Projektkoordinator) für alle Belange des Projektes und stimmt alle wichtigen das Projekt betreffenden Fragen gemeinsam mit der deutschen Seite ab. 4.2.2.8 Erarbeitet gemeinsam mit der deutschen Seite
---	--

план заходів та план фінансування проекту на рік. 4.2.2.9 Представляє в кінці року звіт про діяльність та фінансовий звіт. 4.2.2.10 Надає щорічно Німецькій стороні на основі квитанцій та первинних документів підтвердження використання фінансових засобів, отриманих для реалізації проекту від Німецької сторони. 4.2.2.11 Проводить піар-заходи для повідомлення громадськості та зацікавлених українських установ і професійно-технічних закладів про хід та результати проекту та зобов'язується вказувати під час таких заходів та у відповідних проектних документах німецькі організації, що задіяні у проекті. 4.2.2.12 Розробляє у співпраці з Німецькою стороною загальну проектну документацію.	jährlich einen Maßnahmen- und Finanzierungsplan für das Projekt. 4.2.2.9 Legt jährlich zum Jahresende einen Tätigkeitsbericht und einen Finanzbericht über das Projekt vor. 4.2.2.10 Legt der deutschen Seite jährlich einen umfassenden Nachweis mit Quittungen und Belegen über die Verwendung der von der deutschen Seite erhaltenen finanziellen Mittel zur Projektdurchführung vor. 4.2.2.11 Führt PR-Maßnahmen zur Unterrichtung der Öffentlichkeit und interessierter ukrainischer staatlicher Stellen und Berufsbildungseinrichtungen über den Fortgang und die Ergebnisse des Projektes durch und verpflichtet sich, bei solchen Maßnahmen und in allen Projektdokumenten auf die am Projekt beteiligten deutschen Einrichtungen hinzuweisen. 4.2.2.12 Erstellt in Zusammenarbeit mit der deutschen Seite eine umfassende Projektdokumentation.
5. Спільні заходи з оцінки перебігу проекту Обидві сторони погоджуються кілька разів на рік (не менше 2 разів) проводити у м. Вінниці спільні семінари з оцінки та перевірки проведеної проектної роботи та для визначення подальших кроків з реалізації проекту. Результати цих семінарів мають фіксуватися у протоколі, який підписується всіма сторонами. 6. Принципи співпраці 6.1 Учасники договору заявляють про те, що в рамках своїх повноважень вони сприятимуть втіленню проекту в життя та вирішуватимуть проблеми міжнародного партнерства спільними зусиллями. Постійний обмін інформацією та досвідом є основою якості роботи на користь модернізації професійно-технічної освіти в Україні. 6.2 Українська сторона має завчасно пересвідчитися в тому, що плануванню та реалізації проекту або його окремих складових не стоять на заваді публічно-правові перешкоди та побоювання. Українська сторона зобов'язується, вчасно надавати задіяним у проекті особам та третій стороні необхідні дані та інформацію, для забезпечення надання ними послуг та проведення відповідної діяльності.	5. Begleitende Maßnahmen zur Projektevaluation Alle Vertragspartner vereinbaren, mehrmals jährlich (mindestens zwei Mal) in Winniza gemeinsame Evaluationsseminare zur Überprüfung des Projektfortschrittes und zur Festlegung der nächsten Umsetzungsschritte des Projektes durchzuführen. Die Ergebnisse dieser Seminare werden in einem gemeinsam zu erstellenden Protokoll festgehalten, das von allen Seiten unterschrieben wird. 6. Prinzipien der Zusammenarbeit 6.1 Die Vertragspartner erklären, daß sie im Rahmen Ihrer Kompetenz die Realisierung des Projektes fördern und auftretende Probleme der internationalen Partnerschaft mit gemeinsamen Kräften lösen werden. Ständiger Informations- und Erfahrungsaustausch ist eine Grundlage für die Qualität der Arbeit zur Modernisierung der Berufsausbildung in der Ukraine. 6.2 Die ukrainische Seite hat sich rechtzeitig zu vergewissern, ob der Planung und Durchführung des Projektes oder einzelner Projektbestandteile öffentlich- rechtliche Hindernisse und Bedenken entgegenstehen. Die ukrainische Seite ist verpflichtet, an der Projektdurchführung beteiligten Personen und Dritten die notwendigen Angaben und Informationen rechtzeitig zu liefern, sodass diese ihre Leistungen und Maßnahmen ordnungsgemäß erbringen können.

6.3 У разі виникнення під час реалізації проекту розбіжностей між учасниками Договору та/або між учасниками Договору та третьою Стороною, кожен учасник негайно повідомляє іншого учасника, щоб досягти взаємного урегулювання.

7. Термін дії Договору

7.1 Цей Договір набуває чинності з моменту його підписання всіма учасниками Договору.

7.2 Термін дії даного Договору складає 3 роки з дати його підписання.

8. Розірвання Договору

8.1 Учасники Договору можуть розірвати цей Договір тільки з поважної причини. Розірвання Договору проводиться в односторонньому порядку, одержання згоди другої сторони не потрібно. Поважною причиною є також неможливість реалізації або продовження проекту. Повідомлення інших учасників про розірвання Договору є обов'язковим.

8.2 Цей Договір може бути розірваний з ініціативи одного із учасників, якщо мова йде про форс-мажорні обставини та при цьому немає можливості установити дату припинення дії цих обставин.

8.3 Достроково Договір може бути розірваний, якщо один із учасників ухиляється від виконання або не виконує належним чином прийняті на себе зобов'язання або розголосив комерційну таємницю або конфіденційну інформацію, пов'язану з цим Договором.

8.4 Договір вважається розірваним з моменту повідомлення про розірвання відповідним учасником.

9. Місце виконання зобов'язань та порядок вирішення спорів

9.1 Місцем виконання зобов'язань по проекту для Української сторони є вище художнє професійно-технічне училище №5 м. Вінниці, оскільки послуги мають надаватися там.

9.2 Усі спори та розбіжності, що виникають з цього Договору, вирішуються по можливості шляхом переговорів між учасниками.

6.3 Wenn während der Projektdurchführung Meinungsverschiedenheiten zwischen den Vertragspartnern und/oder zwischen den Vertragspartnern und Dritten auftreten, hat jeder Vertragspartner unverzüglich die anderen Vertragspartner zu unterrichten um eine gemeinsame Entscheidung herbeizuführen.

7. Vertragsdauer

7.1 Dieser Vertrag tritt nach Unterzeichnung durch alle Vertragspartner in Kraft.

7.2 Die Vertragsdauer beträgt drei Jahre nach dem Datum der Unterzeichnung.

8. Kündigung

8.1 Die Vertragspartner können den Vertrag nur aus wichtigem Grund kündigen. Einer Kündigungsfrist bedarf es nicht. Ein wichtiger Grund liegt auch vor, wenn das Projekt nicht durchgeführt oder nicht weitergeführt werden kann. Benachrichtigung der anderen Partner über die Vertrageskündigung ist erforderlich.

8.2 Dieser Vertrag kann auf Initiative einer der Partner gekündigt werden, wenn diese sich auf höhere Gewalt beruft, und wenn keine Möglichkeit besteht, das Ende der Umstände der höheren Gewalt zu bestimmen.

8.3 Ein außerordentlicher Kündigungsgrund liegt vor, wenn einer der Partner seine Pflichten nicht erfüllt oder nicht ordnungsgemäß erfüllt hat, oder mit diesem Vertrag verbundene Geschäftsgeheimnisse oder vertrauliche Informationen unbefugt an Dritte weitergegeben hat.

8.4 Der Vertrag gilt mit dem Zugang der Kündigung beim entsprechenden Partner als gekündigt.

9. Erfüllungsort und Streitigkeiten

9.1 Erfüllungsort für die Projektleistungen der ukrainischen Partner ist die höhere künstlerisch-berufstechnische Schule Nr.5 Winniza, soweit die Leistungen dort zu erbringen sind.

9.2 Alle Streitigkeiten und Meinungsverschiedenheiten, die aus diesem Vertrag entstehen, werden nach Möglichkeit durch Verhandlungen zwischen den Vertragspartnern gelöst.

9.3 У випадках не урегулювання спорів та розбіжностей шляхом переговорів, вирішення спорів проводиться у встановленому законодавством порядку.

10. Юридичні адреси, підписи та печатки учасників Договору

Німецька сторона

Eberhard- Schöck- Stiftung
Vimbucher Str. 2
D- 76534 Baden-Baden
Deutschland

EBERHARD-SCHÖCK-STIFTUNG
WANDEL DURCH AUSBILDUNG
Postfach 110163
76487 Baden-Baden
Tel.: 07223 967-377
Fax: 07223 967-373

Член правління /директор фонду ім. Е. Шьока
Петер Мьоллер

Українська сторона

1) Департамент освіти і науки Вінницької
обласної державної адміністрації

Україна
21100, Вінниця
вул. Козирського, 33
Департамент освіти і науки Вінницької обласної
державної адміністрації



Валерій Ващукський
Заступник директора Департаменту, начальник
управління професійної освіти, інноватики та
науки Вінницької обласної державної
адміністрації

2) Вище художнє професійно-технічне училище
№5 м. Вінниця

Україна
21034, м. Вінниця
Вул. Лебединського, 13
Вище художнє професійно-технічне училище №5
м. Вінниця



Василь Титаренко
Директор

9.3 Wenn Streitigkeiten oder Pflichtverletzungen auf dem Verhandlungsweg nicht gelöst werden können, greift das gesetzliche Verfahren.

10. Juristische Adressen, Unterschriften und Stempel der Vertragspartner

Deutsche Seite

Eberhard- Schöck- Stiftung
Vimbucher Str. 2
D- 76534 Baden-Baden
Deutschland

EBERHARD-SCHÖCK-STIFTUNG
WANDEL DURCH AUSBILDUNG
Postfach 110163
76487 Baden-Baden
Tel.: 07223 967-377
Fax: 07223 967-373

Geschäftsführender Vorstand
Peter Möller

Ukrainische Seite

1) Hauptabteilung für Bildung und
Wissenschaft der Winnizer Regionalen
Staatsverwaltung

Ukraine
21100, Winniza
Wul. Kozynskogo, 33
Hauptabteilung für Bildung und
Wissenschaft der Winnizer Regionalen
Staatsverwaltung



Valerij Bachurskiy
Stellvertretender Hauptabteilungsleiter,
Leiter für Berufsbildung, Innovation und Wissenschaft
der Winnizer Gebietsverwaltung

2) Höhere künstlerisch-berufstechnische Schule Nr. 5
Winniza

Ukraine
21034, Winniza
Wul. Lebedinskogo, 13
Höhere künstlerisch-berufstechnische Schule Nr. 5
Winniza



Vasyl Tytarenko
Direktor

8

Додаток:

Меморандум до «Пілотного проекту у галузі
професійно-технічної освіти з метою модернізації
та адаптації визначених професій» від 10.06.2014

Anlage:

Memorandum zum „Pilotprojekt in der
Berufsausbildung zur Modernisierung und Anpassung
ausgewählter Berufe“ vom 10.06.2014.

ДОДАТОК Е

**ДОГОВІР ПРО СПІВПРАЦЮ МІЖ ФОНДОМ ЕБЕРГАРДА ШЬОКА,
ДЕПАРТАМЕНТОМ ОСВІТИ І НАУКИ ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСНОЇ
ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ ТА ВИЩИМ ХУДОЖНІМ
ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИМ УЧИЛИЩЕМ №5 М. ВІННИЦІ З
ПРОФЕСІЇ «СТОЛЯР БУДІВЕЛЬНИЙ»**

Договір про співпрацю	Kooperationsvertrag
Пілотний проект у галузі професійно-технічної освіти з метою модернізації та адаптації визначених професій Фонд ім. Ебергарда Шьока, в особі керуючого директора Петера Мьоллера, іменованій надалі „Німецька сторона“, з одного боку та Департамент освіти і науки Вінницької обласної державної адміністрації в особі заступника голови – директора Департаменту освіти і науки облдержадміністрації І.Івасюка та вище художнє професійно-технічне училище №5 м. Вінниця, в особі директора В.Титаренка, іменовані надалі „Українська сторона“, з іншого боку, уклали договір про наступне:	Pilotprojekt in der Berufsausbildung, zur Modernisierung und Anpassung ausgewählter Berufe Zwischen der Eberhard-Schöck-Stiftung, vertreten durch den geschäftsführenden Vorstand, Peter Möller, nachstehend „Deutsche Seite“ genannt, und der Hauptabteilung für Bildung und Wissenschaft der Winnizer Regionalstaatsverwaltung, vertreten durch den stellvertretenden Vorsitzenden – Direktor der Hauptabteilung für Bildung und Wissenschaft der Winnizer Regionalstaatsverwaltung I. Ivasiuk, sowie der höheren künstlerisch-berufstechnischen Schule Nr.5 Winniza, vertreten durch den Direktor V.Tytarenko, nachstehend „Ukrainische Seite“ genannt, wird folgender Vertrag geschlossen:
1. Вступні положення В будівельній галузі України зростає попит на висококваліфікованих фахівців для виконання будівельних робіт та для управління будівельним виробництвом. Зростають вимоги до рівня знань, умінь, якості виконання, рівня кваліфікації, переліку робіт, які виконують кваліфіковані робітники, їх відповідність прийнятим у Західній Європі рівням та стандартам. Такі фахівці повинні володіти знаннями та вміннями з ручного та механізованого виконання столярних робіт, способів і прийомів обробки та опорядження деревини. Перелік професій, що відповідають таким категоріям, внесені у державний класифікатор професій. Знання та навички, які на даний час отримують ці фахівці, тільки частково орієнтовані на західноєвропейські стандарти. Для підвищення рівня професійної освіти, зростання конкурентної здатності українських робітників будівельного профілю, необхідно здійснити модернізацію та удосконалення змісту освіти. Метою німецько-українського Пілотного проекту є поширення досвіду модернізації професійно-технічної освіти у галузі будівництва та її адаптації до прийнятих у Західній Європі стандартів. За своїм змістом та концепцією даний Проект орієнтується на успішні результати впровадження Німецько-українського модельного проекту «Модернізація освіти за професією	1. Präambel In der ukrainischen Baubranche wächst die Nachfrage nach hochqualifizierten Fachkräften im Bereich der Bauausführung sowie für Leitungsaufgaben in der Bauausführung. Es wird vermehrt verlangt, dass die Kenntnisse, die Fähigkeiten, die Erfüllungsqualität, das Qualifikationsniveau und andere Charakteristika der Tätigkeiten dieser Fachkräfte mit dem in Westeuropa üblichen Niveau und Standard vergleichbar sind. Diese Fachkräfte sollen Kenntnisse und Fähigkeiten über die manuelle und maschinelle Ausführung von Tischlerarbeiten, Methoden und Techniken der Bearbeitung und Veredelung von Holz haben. Entsprechende Berufsbezeichnungen sind im staatlichen Berufsklassifikator eingetragen. Die den Fachkräften vermittelten Kenntnisse und Fähigkeiten orientieren sich aber nur teilweise an westeuropäischen Standards. Eine Modernisierung und Anpassung der Inhalte der Berufsausbildung ist somit nötig, um das Qualitätsniveau der Bauausführung zu heben und die Wettbewerbsfähigkeit der ukrainischen Bau-Ausführer zu stärken. Das deutsch-ukrainische Pilotprojekt dient der Multiplikation der gesammelten Erfahrungen bei der Modernisierung der Berufsausbildung im Bauwesen und der Anpassung der Berufsausbildung an in Westeuropa übliche Standards. Es orientiert sich inhaltlich und konzeptionell an den erfolgreichen Ergebnissen des

«Столяр будівельний» (2011-2016 рр. у державному навчальному закладі «Львівське вище професійне художнє училище»).

2. Предмет Договору

Даний договір базується на меморандумі до «Пілотного проекту у галузі професійно-технічної освіти з метою модернізації та адаптації визначених професій», який був підписаний між Фондом Ебергарда Шьока (Баден-Баден, Німеччина) та Міністерством освіти і науки (Київ, Україна) 10 червня 2014 року у останній чинній редакції (див. додаток).

Враховуючи вихідні положення відповідно до пункту 1 даного договору, учасники договору зобов'язуються реалізувати спільний Німецько-Український модельний проект у сфері професійної освіти, який передбачає модернізацію та підвищення кваліфікаційного рівня професії «Столяр будівельний».

3. Цілі проекту

3.1 Метою проекту є модернізація на базі вищого художнього професійно-технічного училища №5 м. Вінниця підготовки з професії «Столяр будівельний», що буде орієнтуватися на результати Німецько-українського модельного проекту «Модернізація освіти за професією «Столяр будівельний» (2011-2016 рр. у державному навчальному закладі «Львівське вище професійне художнє училище»), приведення цієї професії до рівня західноєвропейських стандартів та її апробація. Результатом такого нового, зорієнтованого на західноєвропейські стандарти навчального процесу є підготовка фахівців широкого профілю, які володіють усіма необхідними у їх професії виробничими вміннями та технологічними знаннями.

3.2 Обидві Сторони мають намір, після завершення підготовчих робіт та за наявності усіх відповідних передумов розпочати перший етап модернізованого курсу навчання у вересні 2018 року у вищому художньому професійно-технічному училищі №5 м. Вінниця.

3.3 Після завершення проекту навчальні програми, дидактичні матеріали та загальна проектна документація будуть представлені всім зацікавленим українським державним установам та професійно-технічним навчальним закладам для вільного ознайомлення. Ця документація

deutsch-ukrainischen Modellprojektes „Modernisierung der Tischlerausbildung“, das in den Jahren 2012-2017 an der staatlichen Bildungseinrichtung „Lwiwer höhere berufliche Kunstschule“ durchgeführt wurde.

2. Gegenstand des Vertrages

Der vorliegende Vertrag basiert sich auf dem von der Eberhard-Schöck-Stiftung (Baden-Baden, Deutschland) und dem ukrainischen Ministerium für Bildung und Wissenschaft (Kyiv, Ukraine) am 10. Juni 2014 verabschiedeten Memorandum in der zuletzt gültigen Fassung zum „Pilotprojekt in der Berufsausbildung zur Modernisierung und Anpassung ausgewählter Berufe“ (s. Anlage).

Unter Berücksichtigung der im Punkt 1 dieses Vertrages genannten Ausgangslage verpflichten sich die Vertragspartner, gemeinsam ein deutsch-ukrainisches Modellprojekt in der Berufsausbildung zur Modernisierung und Anpassung des Berufes „Tischler“ zu realisieren.

3. Projektziele

3.1 Ziel des Projektes ist es, an der höheren künstlerisch-berufstechnischen Schule Nr.5 Winniza die Berufsausbildung im Beruf „Tischler“ auf Grundlage des deutsch-ukrainischen Modellprojektes „Modernisierung der Tischlerausbildung“ (2012-2017 an der staatlichen Bildungseinrichtung „Lwiwer höhere berufliche Kunstschule“) zu modernisieren, an westeuropäische Standards anzupassen und in der Praxis zu erproben. Am Ende dieses neuen Ausbildungsganges steht ein im Berufsbild umfassend ausgebildeter Spezialist, der alle in seinem Beruf notwendigen handwerklichen Fähigkeiten und technologischen Kenntnisse besitzt.

3.2 Beide Seiten beabsichtigen, nach Abschluss der Vorarbeiten und bei Vorliegen der entsprechenden Voraussetzungen mit dem ersten Lehrjahr des modernisierten Ausbildungsganges im September 2018 an der höheren künstlerisch-berufstechnischen Schule Nr.5 Winniza zu beginnen.

3.3. Nach Beendigung des Projektes werden ein in der Praxis erprobtes Lehrprogramm, didaktische Materialien und eine umfassende Projektdokumentation vorgelegt und allen interessierten ukrainischen staatlichen Stellen sowie Berufsausbildungseinrichtungen zugänglich gemacht.

буде складена таким чином, що за її допомогою результати проекту можуть бути втілені на базі інших українських професійно-технічних навчальних закладів. Подальше розповсюдження результатів проекту відноситься винятково до спільних цілей учасників даного Договору.	Diese Unterlagen werden so erstellt, dass mit ihrer Hilfe die Projektergebnisse an weiteren ukrainischen Berufsbildungseinrichtungen realisiert werden können. Die spätere Multiplikation der Projektergebnisse gehört ausdrücklich zu den gemeinsamen Zielen der Vertragspartner.
4. Взаємні обов'язки учасників Договору	4. Gegenseitige Verpflichtungen der Vertragspartner
4.1. Німецька сторона	4.1 Deutsche Seite
4.1.1. Фонд Ебергарда Шьока координує всю діяльність Німецької сторони.	4.1.1. Die Eberhard-Schöck-Stiftung koordiniert alle Maßnahmen auf der deutschen Seite.
4.1.2. Зобов'язується підтримувати даний проект фінансово та концептуально 3 роки.	4.1.2. Verpflichtet sich, das Projekt finanziell und konzeptionell drei Jahre zu unterstützen.
4.1.3. Надає підтримку та консультації Українській стороні у розробці технологічної та педагогічної концепції з орієнтацією на західноєвропейські стандарти.	4.1.3. Unterstützt und berät die ukrainische Seite bei der Entwicklung des technologischen und pädagogischen Konzeptes mit Orientierung auf westeuropäische Standards.
4.1.4. У разі потреби надає підтримку Українській стороні у підвищенні кваліфікації викладачів та майстрів виробничого навчання, які задіяні у проекті (навчальні курси у Львові та у Німеччині).	4.1.4. Unterstützt die ukrainische Seite im Bedarfsfall bei der Weiterbildung der am Projekt beteiligten Lehrer und Meister der Berufsausbildung (Ausbildungskurse in Lwiw und in Deutschland).
4.1.5. Консультує та підтримує Українську сторону щодо переобладнання та оснащення майстерні для професії «Столяр будівельний».	4.1.5. Berät und unterstützt die ukrainische Seite beim Umbau und bei der Ausstattung der Lehrwerkstatt für „Tischler“.
4.1.6. Залучає до реалізації проекту німецьких спеціалістів та організації зі сфери професійної освіти та керує, координує і фінансує їх діяльність в рамках проекту.	4.1.6. Zieht zur Umsetzung des Projektes deutsche sowie ukrainische Berufsausbildungsexperten und Einrichtungen hinzu und leitet, koordiniert und finanziert deren Tätigkeit im Rahmen des Projektes.
4.1.7. Здійснює пошук спонсорів для оснащення майстерень, придбання робочого одягу, інструменту та матеріалів для проведення практичних занять.	4.1.7. Sucht Sponsoren zur Ausstattung der Lehrwerkstatt sowie für die Besorgung der Arbeitskleidung, des Werkzeuges und des Materials zur Durchführung der praktischen Ausbildung.
4.1.8. Розробляє спільно з Українською стороною план заходів та фінансування проекту і повідомляє Українській стороні щонайпізніше до кінця року про обсяг проектного фінансування з боку Німецької сторони на наступний рік.	4.1.8. Erarbeitet gemeinsam mit der ukrainischen Seite jährlich einen Maßnahmen- und Finanzierungsplan für das Projekt und teilt der ukrainischen Seite jährlich bis spätestens zum Jahresende den Umfang ihres Anteils der Projektfinanzierung für das Folgejahr mit.
4.1.9. Має право уповноважувати для виконання координаційних проектних завдань на місці „Фонд підтримки будівельної галузі“ у м. Києві.	4.1.9. Hat das Recht, mit der Projektkoordinierung vor Ort die „Stiftung zur Förderung des Bauwesens“ in Kyiv zu beauftragen.
4.1.10. Після узгодження з Українською стороною має право залучати до проведення та фінансування проекту інші зацікавлені німецькі	4.1.10. Hat das Recht, in Abstimmung mit der ukrainischen Seite weitere interessierte deutsche staatliche Stellen sowie gemeinnützige Stiftungen und

державні установи та суспільно-корисні фонди і організації. 4.1.11 Забезпечує постійний, безперебійний зв'язок з Українською стороною за допомогою надання комунікаційних засобів (телефон, факс, електронна пошта), призначає головну відповідальну особу (координатор проекту) для всіх потреб проекту та узгоджує всі важливі, пов'язані з проектом питання, спільно з Українською стороною. 4.2 Українська сторона 4.2.1 Департамент освіти і науки Вінницької обласної державної адміністрації 4.2.1.1 Координує всю діяльність Української сторони. 4.2.1.2 Контролює та наглядає за реалізацією проекту у вищому художньому професійно-технічному училищі №5 м. Вінниці. 4.2.1.3 Надає підтримку вищому художньому професійно-технічному училищі №5 м. Вінниці у затвердженні регіонального замовлення на навчання відповідної кількості кваліфікованих робітників даного професійного напрямку. 4.2.1.4 Затверджує кошторис вищого художнього професійно-технічного училища №5 м. Вінниці та забезпечує його фінансування. 4.2.1.5 Забезпечує постійний, безперебійний зв'язок з Німецькою стороною за допомогою надання комунікаційних засобів (телефон, факс, електронна пошта), призначає головну відповідальну особу (координатора проекту) для всіх потреб проекту та узгоджує всі важливі, пов'язані з проектом питання, спільно з Німецькою стороною. 4.2.1.6 Проводить піар-заходи для повідомлення громадськості та зацікавлених українських установ і професійно-технічних закладів про хід та результати проекту та зобов'язується вказувати під час таких заходів та у відповідних проектних документах німецькі організації, що задіяні у проекті. 4.2.1.7 По завершенню проекту забезпечує розповсюдження результатів проекту.	Einrichtungen an der Projektdurchführung und Projektfinanzierung zu beteiligen. 4.1.11. Gewährleistet einen ständigen, reibungslosen Kontakt mit der ukrainischen Seite durch Bereitstellen der notwendigen Kommunikationsmittel (Telefon, Fax, E-Mail), benennt einen zentralen Ansprechpartner (Projektkoordinator) für alle Belange des Projektes und stimmt alle wichtigen, das Projekt betreffenden Fragen gemeinsam mit der ukrainischen Seite ab. 4.2 Ukrainische Seite 4.2.1 Hauptabteilung für Bildung und Wissenschaft der Winnizer Regionalstaatsverwaltung 4.2.1.1 Koordiniert alle Tätigkeiten der ukrainischen Seite. 4.2.1.2. Kontrolliert und überwacht die Projektumsetzung an der höheren künstlerisch-berufstechnischen Schule Nr.5 Winniza. 4.2.1.3 Unterstützt die höhere künstlerisch-berufstechnische Schule Nr.5 Winniza bei der Bestätigung des regionalen Auftrags zur Ausbildung einer entsprechenden Anzahl von qualifizierten Fachkräften dieser Fachrichtung. 4.2.1.4 Genehmigt den Finanzplan der höheren künstlerisch-berufstechnischen Schule Nr.5 Winniza und sichert dessen Finanzierung. 4.2.1.5 Gewährleistet einen ständigen reibungslosen Kontakt mit der deutschen Seite durch Bereitstellen der notwendigen Kommunikationsmittel (Telefon, Fax, E-Mail), benennt einen zentralen Ansprechpartner (Projektkoordinator) für alle Belange des Projektes und stimmt alle wichtigen das Projekt betreffenden Fragen gemeinsam mit der deutschen Seite ab. 4.2.1.6 Führt PR-Maßnahmen zur Unterrichtung der Öffentlichkeit sowie interessierter ukrainischer staatlicher Stellen und Berufsbildungseinrichtungen über den Fortgang und die Ergebnisse des Projektes durch und verpflichtet sich, bei solchen Maßnahmen und in allen Projektdokumenten auf die am Projekt beteiligten deutschen Einrichtungen hinzuweisen. 4.2.1.7 Sorgt nach Beendigung des Projektes für die Multiplizierung der Projektergebnisse.
---	--

4.2.2 Вище художнє професійно-технічне училище № 5 м. Вінниця 4.2.2.1 Застосовує для професії «Столяр будівельний» стандарти й навчальні програми, розроблені в ході Німецько-українського модельного проекту у Львівському вищому професійному художньому училищі та забезпечує їхню реалізацію за погодженням з Німецькою стороною. 4.2.2.2 Після узгодження з Німецькою стороною має право залучати до реалізації та фінансування проекту інші зацікавлені українські державні установи та суспільно-корисні фонди і організації. 4.2.2.3 Формує та за підтримки Департаменту освіти і науки Вінницької обласної державної адміністрації затверджує регіональне замовлення на навчання відповідної кількості кваліфікованих робітників даного професійного напрямку. 4.2.2.4 Складає та затверджує у встановленому порядку штатний розклад. 4.2.2.5 Надає необхідні для модельного проекту приміщення, разом із Німецькою стороною та із залученням українських спонсорів забезпечує їх перебудову і модернізацію. 4.2.2.6 Бере участь у фінансуванні придбання необхідних для проекту інструментів, матеріалів, пристроїв, робочого одягу, а також переобладнання майстерень. 4.2.2.7 Забезпечує постійний, безперебійний зв'язок з Німецькою стороною за допомогою надання комунікаційних засобів (телефон, факс, електронна пошта), призначає головну відповідальну особу (координатора проекту) для всіх потреб проекту та узгоджує всі важливі, пов'язані з проектом питання, спільно з Німецькою стороною. 4.2.2.8 Розробляє спільно з Німецькою стороною план заходів та план фінансування проекту на рік. 4.2.2.9 Представляє в кінці року звіт про діяльність та фінансовий звіт. 4.2.2.10 Надає щорічно Німецькій стороні на	4.2.2 Höhere künstlerisch-berufstechnische Schule Nr. 5 Winniza 4.2.2.1 Übernimmt die im Laufe des deutsch-ukrainischen Modellprojektes an der höheren beruflichen Kunstschule Lwiw entwickelten Standards sowie Lehrprogramme für den Beruf „Tischler“ und sorgt in Abstimmung mit der deutschen Seite für deren Implementierung. 4.2.2.2 Nach Absprache mit der deutschen Seite hat das Recht, andere interessierte ukrainische staatliche Institutionen und gemeinnützige Stiftungen und Organisationen an der Umsetzung und Finanzierung des Projekts zu beteiligen. 4.2.2.3 Erstellt und bestätigt mit Unterstützung der Hauptabteilung für Bildung und Wissenschaft der Winnizer Regionalstaatsverwaltung den regionalen Auftrag zur Ausbildung einer entsprechenden Anzahl von qualifizierten Fachkräften dieser Fachrichtung. 4.2.2.4 Verfasst und bestätigt ordnungsgemäß den Personalplan. 4.2.2.5 Stellt die für das Modellprojekt erforderlichen Räumlichkeiten zur Verfügung und sorgt gemeinsam mit der deutschen Seite sowie unter Heranziehung von ukrainischen Sponsoren für deren Umbau und Modernisierung. 4.2.2.6 Beteiligt sich an der Finanzierung der für das Projekt notwendigen Werkzeuge, Materialien, Geräte, Arbeitskleidung sowie am Umbau der Werkstätten. 4.2.2.7 Gewährleistet einen ständigen, reibungslosen Kontakt mit der deutschen Seite durch Bereitstellen der notwendigen Kommunikationsmittel (Telefon, Fax, E-Mail), benennt einen zentralen Ansprechpartner (Projektkoordinator) für alle Belange des Projektes und stimmt alle wichtigen das Projekt betreffenden Fragen gemeinsam mit der deutschen Seite ab. 4.2.2.8 Erarbeitet gemeinsam mit der deutschen Seite jährlich einen Maßnahmen- und Finanzierungsplan für das Projekt. 4.2.2.9 Legt jährlich zum Jahresende einen Tätigkeitsbericht und einen Finanzbericht für das Projekt vor. 4.2.2.10 Legt der deutschen Seite jährlich einen
---	---

основі квитанцій та первинних документів підтвердження використання фінансових засобів, отриманих для реалізації проекту від Німецької сторони. 4.2.2.11 Проводить піар-заходи для повідомлення громадськості та зацікавлених українських установ і професійно-технічних закладів про хід та результати проекту та зобов'язується вказувати під час таких заходів та у відповідних проектних документах німецькі організації, що задіяні у проекті. 4.2.2.12 Розробляє у співпраці з Німецькою стороною загальну проектну документацію. 5. Спільні заходи з оцінки перебігу проекту Обидві сторони погоджуються кілька разів на рік (не менше 2 разів) проводити у м. Вінниці спільні семінари з оцінки та перевірки проведеної проектної роботи та для визначення подальших кроків з реалізації проекту. Результати цих семінарів мають фіксуватися у протоколі, який підписується всіма сторонами. 6. Принципи співпраці 6.1 Учасники договору заявляють про те, що в рамках своїх повноважень вони сприятимуть втіленню проекту в життя та вирішуватимуть проблеми міжнародного партнерства спільними зусиллями. Постійний обмін інформацією та досвідом є основою якості роботи на користь модернізації професійно-технічної освіти в Україні. 6.2 Українська сторона має завчасно пересвідчитися в тому, що плануванню та реалізації проекту або його окремих складових не стоять на заваді публічно-правові перешкоди та побоювання. Українська сторона зобов'язується, вчасно надавати задіяним у проекті особам та третій стороні необхідні дані та інформацію, для забезпечення надання ними послуг та проведення відповідної діяльності. 6.3 У разі виникнення під час реалізації проекту розбіжностей між учасниками Договору та/або між учасниками Договору та третьою Стороною, кожен учасник негайно повідомляє іншого учасника, щоб досягти взаємного урегулювання.	umfassenden Nachweis mit Quittungen und Belegen über die Verwendung der von der deutschen Seite erhaltenen finanziellen Mittel zur Projektdurchführung vor. 4.2.2.11 Führt PR-Maßnahmen zur Unterrichtung der Öffentlichkeit und interessierter ukrainischer staatlicher Stellen und Berufsbildungseinrichtungen über den Fortgang und die Ergebnisse des Projektes durch und verpflichtet sich, bei solchen Maßnahmen und in allen Projektdokumenten auf die am Projekt beteiligten deutschen Einrichtungen hinzuweisen. 4.2.2.12 Erstellt in Zusammenarbeit mit der deutschen Seite eine umfassende Projektdokumentation. 5. Begleitende Maßnahmen zur Projektevaluation Alle Vertragspartner vereinbaren, mehrmals jährlich (mindestens zwei Mal) in Winniza gemeinsame Evaluationsseminare zur Überprüfung des Projektfortschrittes und zur Festlegung der nächsten Umsetzungsschritte des Projektes durchzuführen. Die Ergebnisse dieser Seminare werden in einem gemeinsam zu erstellenden Protokoll festgehalten, das von allen Seiten unterschrieben wird. 6. Prinzipien der Zusammenarbeit 6.1 Die Vertragspartner erklären, daß sie im Rahmen Ihrer Kompetenz die Realisierung des Projektes fördern und auftretende Probleme der internationalen Partnerschaft mit gemeinsamen Kräften lösen werden. Ständiger Informations- und Erfahrungsaustausch ist eine Grundlage für die Qualität der Arbeit zur Modernisierung der Berufsausbildung in der Ukraine. 6.2 Die ukrainische Seite hat sich rechtzeitig zu vergewissern, ob der Planung und Durchführung des Projektes oder einzelner Projektbestandteile öffentlich- rechtliche Hindernisse und Bedenken entgegenstehen. Die ukrainische Seite ist verpflichtet, an der Projektdurchführung beteiligten Personen und Dritten die notwendigen Angaben und Informationen rechtzeitig zu liefern, sodass diese ihre Leistungen und Maßnahmen ordnungsgemäß erbringen können. 6.3 Sollten während der Projektdurchführung Meinungsverschiedenheiten zwischen den Vertragspartnern und/oder zwischen den Vertragspartnern und Dritten auftreten, hat jeder Vertragspartner unverzüglich die anderen Vertragspartner zu unterrichten um eine gemeinsame Entscheidung herbeizuführen.
---	--

7. Термін дії Договору

7.1 Цей Договір набуває чинності з моменту його підписання всіма учасниками Договору.

7.2 Термін дії даного Договору складає 3 роки з дати його підписання.

8. Розірвання Договору

8.1 Учасники Договору можуть розірвати цей Договір тільки з поважної причини. Розірвання Договору проводиться в односторонньому порядку, одержання згоди другої сторони не потрібно. Поважною причиною є також неможливість реалізації або продовження проекту. Повідомлення інших учасників про розірвання Договору є обов'язковим.

8.2 Цей Договір може бути розірваний з ініціативи одного із учасників, якщо мова йде про форс-мажорні обставини та при цьому немає можливості установити дату припинення дії цих обставин.

8.3 Достроково Договір може бути розірваний, якщо один із учасників ухиляється від виконання або не виконує належним чином прийняті на себе зобов'язання або розголосив комерційну таємницю або конфіденційну інформацію, пов'язану з цим Договором.

8.4 Договір вважається розірваним з моменту повідомлення про розірвання відповідним учасником.

9. Місце виконання зобов'язань та порядок вирішення спорів

9.1 Місцем виконання зобов'язань по проекту для Української сторони є вище художнє професійно-технічне училище №5 м. Вінниці, оскільки послуги мають надаватися там.

9.2 Усі спори та розбіжності, що виникають з цього Договору, вирішуються по можливості шляхом переговорів між учасниками.

9.3 У випадках не урегулювання спорів та розбіжностей шляхом переговорів, вирішення спорів проводиться у встановленому законодавством порядку.

7. Vertragsdauer

7.1 Dieser Vertrag tritt nach Unterzeichnung durch alle Vertragspartner in Kraft.

7.2 Die Vertragsdauer beträgt drei Jahre ab dem Datum der Unterzeichnung.

8. Kündigung

8.1 Die Vertragspartner können den Vertrag nur aus wichtigem Grund kündigen. Einer Kündigungsfrist bedarf es nicht. Ein wichtiger Grund liegt auch vor, wenn das Projekt nicht durchgeführt oder nicht weitergeführt werden kann. Eine diesbezügliche Benachrichtigung der anderen Partner über die Vertragskündigung ist erforderlich.

8.2 Dieser Vertrag kann auf Initiative einer der Partner gekündigt werden, wenn dieser sich auf höhere Gewalt beruft, und wenn keine Möglichkeit besteht, das Ende der Umstände der höheren Gewalt abzuwenden.

8.3 Ein außerordentlicher Kündigungsgrund liegt auch vor, wenn einer der Partner seine Pflichten nicht oder nicht ordnungsgemäß erfüllt sowie mit diesem Vertrag verbundene Geschäftsgeheimnisse oder vertrauliche Informationen unbefugt an Dritte weitergegeben hat.

8.4 Der Vertrag gilt mit dem Zugang der Kündigung beim entsprechenden Partner als gekündigt.

9. Erfüllungsort und Streitigkeiten

9.1 Erfüllungsort für die Projektleistungen der ukrainischen Partner ist die höhere künstlerisch-berufstechnische Schule Nr.5 Winniza, soweit die Leistungen dort zu erbringen sind.

9.2 Alle Streitigkeiten und Meinungsverschiedenheiten, die aus diesem Vertrag entstehen, werden nach Möglichkeit durch Verhandlungen zwischen den Vertragspartnern gelöst.

9.3 Sollten Streitigkeiten oder Pflichtverletzungen auf dem Verhandlungsweg nicht gelöst werden können, greift das gesetzliche Verfahren.

10. Юридичні адреси, підписи та печатки учасників Договору

Німецька сторона

Eberhard- Schöck- Stiftung
 Vimbacher Str. 2 EBERHARD SCHÖCK STIFTUNG
 D- 76534 Baden-Baden Vimbacher Straße 2
 Deutschland 76534 Baden-Baden
 Deutschland

Член правління /директор фонду ім. Е. Шьока
 Петер Мьоллер

Українська сторона

1) Департамент освіти і науки Вінницької
 обласної державної адміністрації

Україна
 21100, Вінниця
 вул. М.Оводова, 33
 Департамент освіти і науки Вінницької обласної
 державної адміністрації

Ігор Івасюк
 Заступник голови – директор Департаменту
 освіти і науки Вінницької обласної державної
 адміністрації

2) Вище художнє професійно-технічне училище
 №5 м. Вінниця

Україна
 21034, м. Вінниця
 Вул. Лебединського, 13
 Вище художнє професійно-технічне училище №5
 м. Вінниця

Василь Титаренко
 Директор

Додаток:

Меморандум до «Пілотного проекту у галузі
 професійно-технічної освіти з метою модернізації
 та адаптації визначених професій» від 10.06.2014

10. Juristische Adressen, Unterschriften und Stempel der Vertragspartner

Deutsche Seite

Eberhard- Schöck- Stiftung
 Vimbacher Str. 2 EBERHARD SCHÖCK STIFTUNG
 D- 76534 Baden-Baden Vimbacher Straße 2
 Deutschland 76534 Baden-Baden
 Deutschland

Geschäftsführender Vorstand
 Peter Möller

Ukrainische Seite

1) Hauptabteilung für Bildung und
 Wissenschaft der Winnizer Regionalen
 Staatsverwaltung

Ukraine
 21100, Winniza
 Wul. M. Ovodova, 33
 Hauptabteilung für Bildung und
 Wissenschaft der Winnizer Regionalstaatsverwaltung

Igor Ivasiuk
 Stellvertretender Vorsitzender – Direktor der
 Hauptabteilung für Bildung und Wissenschaft der
 Winnizer Regionalstaatsverwaltung.

2) Höhere künstlerisch-berufstechnische Schule Nr. 5
 Winniza

Ukraine
 21034, Winniza
 Wul. Lebedinskogo, 13
 Höhere künstlerisch-berufstechnische Schule Nr. 5
 Winniza

Vasyl Tytarenko
 Direktor

Anlage:

Memorandum zum „Pilotprojekt in der
 Berufsausbildung zur Modernisierung und Anpassung
 ausgewählter Berufe“ vom 10.06.2014.